

ISSN 2223–2982



**СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ**

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№2 2021 (ФЕВРАЛЬ)

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.

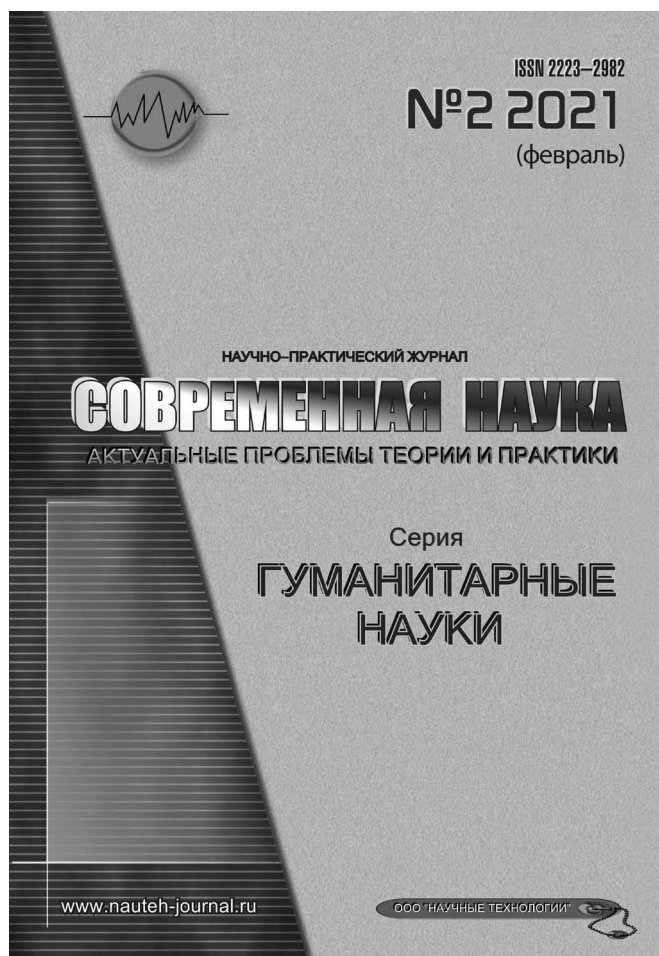
Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: Гуманитарные науки № 2 (февраль) 2021 г

Научно-практический журнал

Scientific and practical journal

(BAK – 07.00.00, 10.00.00, 13.00.00)



В НОМЕРЕ:

ИСТОРИЯ, ПЕДАГОГИКА, ФИЛОЛОГИЯ

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

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

Журнал отпечатан в типографии
ООО «КОПИ-ПРИНТ» тел./факс: (495) 973-8296
Подписано в печать 25.02.2021 г. Формат 84x108 1/16
Печать цифровая Заказ № 0000 Тираж 2000 экз.

ISSN 2223-2982



Редакционный совет

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Доржу М.С., Кучумова И.А., Монгуш С.С. – Периодизация природопользования Республики Тыва

Dorju M., Kuchumova I., Mongush S. – Periodization of nature management in the Republic of Tuva 6

Ларин Г.В. – Политико-воспитательная работа и воинская дисциплина в Рязанском пулемётном училище в 1942 году
Larin G. – Political education and military discipline at Ryazan Machine-Gun Academy in 1942..... 12

Лебедянцев И.М. – Устав о цензуре 1826 года в контексте внутренней политики начал царствования Николая I
Lebedyantsev I. – The statute of censorship of 1826 in the context of domestic politics began the reign of Nicholas I 22

Лим Сунгжае, Мусинова И.А. – Представители корейской диаспоры на Урале: биография Кан Дин Хо (1903-1937 гг.)- борца за независимость Кореи
Lim Sungjae, Musinova I. – Representatives of the Korean diaspora in the Urals: biography of Kang Jin Ho (1903-1937) - Korean independence fighter 27

Путилин М.С. – Н.И. Тургенев и его проект либерального тайного общества
Putilin M. – N.I. Turgenev and his project of a liberal secret society 31

Пятникова Т.Р. – Предания и легенды о происхождении названий родов хантов Полноватского Приобья
Pyatnikova T. – Traditions and legends about the origin of the names of tribes hunts of the Polnovatsky Ob. 36

Рубини Ф. – Корреспонденция и распоряжения маршала Л.Н. Даву в течение оккупации Москвы 1812 года
Rubini F. – Correspondence and orders of Marshal Louis Davout during the occupation of Moscow in 1812..... 41

Чувашева В.В. – Герман Лопатин: удивительный друг великих людей
Chuvashева V. – Herman Lopatin: awesome friend of great people..... 46

Педагогика

Абрамова И.В., Вдовенко Т.С. – Проектирование профилактической деятельности учителя-логопеда дошкольной образовательной организации
Abramova I., Vdovenko T. – Designing of preventive activities of a logo teacher of a preschool educational organization 51

Андреенко Т.Н. – Профессионально-ориентированные симуляции как средство совершенствования методической компетенции будущих учителей иностранных языков
Andreenko T. – Professionally-oriented simulations as a means of methodological competence development of future foreign languages teachers..... 55

Апанасенко О.Н., Куряков А.В., Семенченко И.В. – Самореализация личности в обществе
Apanasenko O., Kuryakov A., Semenchenko I. – Self-realization of the individual in society 60

Балабасова Е.Н., Вартапетова Г.М. – Современное состояние вопроса изучения и развития связной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи
Balabasova E., Vartapetova G. – The current state of the study and development of coherent speech in preschool children with general underdevelopment of speech 64

Грудницкая Н.Н., Воликов Р.А., Тищенко О.Н. – Биомеханические основы техники ударных движений руками в рукопашном бое
Grudnitskaya N., Volikov R., Tishchenko O. – Biomechanical basics of the technique of striking hand movements in hand-to-hand combat 68

- Калугин Ю.Е., Прохоров А.В.** – О становлении готовности к профессиональному самообразованию студентов ВУЗа
Kalugin Yu., Prokhorov A. – About becoming ready for professional development self-education university students 73
- Ли Чжэньюй** – Применение новых образовательных технологий в процессе дошкольного образования в Китае
Li Zhenyu – Preschool education in China and Russia: historical characteristics, commonality and differences. 78
- Матвеева И.А.** – Гуманитарная экспертиза как оценка качества реализации образовательного процесса в ВУЗе
Matveeva I. – Humanitarian expertise as an assessment of the quality of implementation of the educational process at the university 84
- Мухаммад Л.П.** – Основы антропологической лингводидактики: истоки, состояние, перспективы
Muhammad L. – Anthropological linguodidactics: origins, status, prospects 87
- Мягкова В.В.** – Особенности культуры отношений младших школьников в условиях инклюзивного образования
Muagkova V. – Features of the culture of relations between primary school children in the context of inclusive education 93
- Проботюк Л.О.** – Анализ понятия психологической готовности будущих педагогов-психологов к профессиональной деятельности
Probotyuk L. – Analysis of the concept of psychological readiness of future educational psychologists for professional activities 97
- Самарец А.В., Кураев А.М., Черданцев С.В., Николаев А.В.** – Профессиональное самоопределение личности курсантов военного ВУЗа
Samarets A., Kuraev A., Cherdantsev S., Nikolaev A. – Professional self-determination of the personality of cadets of a military university. 101
- Свет А.А.** – Влияние стиля воспитания на уровень саморегуляции детей школьного и пубертатного возрастов в замещающих прародительских семьях
Svet A. – Influence of the education style on the level of self-regulation of children of school and puberty age in replacing family families 106
- Соболев В.В.** – Языковой портфолио как способ системной организации процесса обучения иностранному языку
Sobolev V. – Language portfolio as a method of systemic organization of the process of learning a foreign language. 110
- Фадеева Е.Ю., Мингазов Р.Х., Музафаров А.Ф., Тухватуллина Л.А.** – Создание и использование дидактических компьютерных игр в процессе обучения физике
Fadeeva E., Mingazov R., Muzafarov A., Tukhvatullina L. – Creation and use of didactic computer games in the process of teaching physics 117
- Федотова Е.С.** – О модели формирования антикоррупционного мировоззрения у курсантов, обучающихся в вузах МВД республики Казахстан
Fedotova E. – About the model of formation of anti-corruption worldview of students enrolled in universities of the ministry of interior of the republic of Kazakhstan. 121
- Чжан Лу, Юй Хуацзюнь, Ли Дуншэн** – О значимости и воспитательных возможностях дисциплины «История искусства» для студентов художественной академии
Chjan Lu – Yui Huaczyun, Li Dunshen
 About the importance and educational possibilities of the discipline "History of art" for students of the art academy. 126
- Шувалова Л.С.** – Динамика показателей физического развития у девочек в возрасте 7 – 10 лет в художественной гимнастике
Shuvalova L. – Dynamics of physical development indicators in girls aged 7-10 years in rhythmic gymnastics 129
- Ярных В.И.** – Медиа технологии в корпоративной модели медиаобразования: возможности и перспективы

Yarnykh V. – Media technologies in corporate model of media education: opportunities and perspective 135

ФИЛОЛОГИЯ

Банков А.С. – Аудитивное исследование гендерного фактора во фразовом ритме при неподготовленном чтении вслух (парадигматический аспект)

Bankov A. – Auditory analysis of the gender-based agent in phrasal rhythm during extemporaneous reading aloud (the paradigmatic aspect) 140

Ван Цзоу Ин – История и тенденция развития тифлокомментирования в китайском языке
Wang Zou Ying – History and development trend of audio description in Chinese 145

Гладкова К.Ю. – Интеррогативное высказывание как средство связности художественного текста (на материале романа Г.Свифта "Waterland")
Gladkova K. – Interrogative utterance as a cohesive factor in «Waterland» by G. Swift. 149

Завгороднева М.П., Шустова С.В., Шестакова О.В. – Лингвокультурные коды: образ «Gras» в немецком языке
Zavgorodneva M., Shustova S., Shestakova O. – Linguocultural codes: the image of "Gras" in the German language. 155

Ильина Ю.Н. – Тематические группы интернационализмов французского происхождения в английском языке
Irina I. – Thematic groups of French international lexical units in English. 159

Медведева Н.А. – Речевое воздействие в спортивном дискурсе
Medvedeva N. – Linguistic manipulation in sport discourse 163

Мурза А.Б., Алфёрова Т.Л. – Формирование подтекста как определяющий фактор развития художественного стиля
Murza A., Alferova T. – The formation of subtext as a determining factor in the development of an artistic style 166

Новикова Е.Н., Горелик М.А. – Теоретическая поэтика как методология исследования экзистенциального текстообразования (на примере романа Ж.-П. Сартра «Тошнота») *Novikova E., Gorelik M.* – Theoretical poetics as a methodology for the study of existential text formation (on the example of the novel "Nausea" by J.-P. Sartre) 172

Свиридова Л.К., Уланова К.Л. – Рамочная структура как основа композиции текста публичного монолога (на материале английского языка)
Sviridova L., Ulanova K. – Closed-in construction as a basis for the text composition of the public monologue (a case study of English orations) 177

Сперанская Н.И., Вертянкина Н.В. – Терминологический кластер «дистанционное обучение»
Speranskaya N., Vertyankina N. – Terminology cluster "distance learning" 182

Чжан Вэй – Языковая личность носителя молодёжного сленга
Zhang Wei – Language personality of the bearer of youth slang 186

Шарипова Э.М., Нурпеисова Г.Г., Юдашкина В.В. – Лингвокультурные особенности фразеологизмов французского, английского и русского языков
Sharipova E., Nurpeisova G., Iudashkina V. – Linguocultural features of phraseologisms of French, English and Russian languages 190

Шихалкина Т.Г. – Анализ процесса взаимодействия коммуникантов в переговорах (на материале англоязычных художественных фильмов)
Shikhalkina T. – Analysis of the process of interaction of communicants in the negotiations (based on the material of English-language feature films) 193

Информация

Наши авторы. Our Authors. 196

Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале 198

ПЕРИОДИЗАЦИЯ ПРИРОДОПОЛЬЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ ТЫВА

PERIODIZATION OF NATURE MANAGEMENT IN THE REPUBLIC OF TUVA

**M. Dorju
I. Kuchumova
S. Mongush**

Summary: The historical and geographical analysis of the nature management of the Tuva Republic has been carried out, 5 periods in the development of nature management have been identified: the dominance of the appropriating economy; the development of pastoralism and manual farming; the decline of the economy, the beginning of industrial development, intensive economic development, and also given their characteristics.

Keywords: Republic of Tuva, environmental management, geocomplexes, periodization.

Доржу Маргарита Степановна

к.г.н., доцент, ФГБОУ ВО «Тувинский государственный университет»; преподаватель, ФГКОУ «Кызылское Президентское Кадетское училище», г. Кызыл
biche_ms@mail.ru

Кучумова Ирина Алексеевна

преподаватель, ФГКОУ «Кызылское Президентское Кадетское училище», г. Кызыл

Монгуш Сайлык Сылдыс-ооловна

Преподаватель, ФГБОУ ВО «Тувинский государственный университет», г. Кызыл

Аннотация: Проведен историко-географический анализ природопользования Республики Тыва, выделено 5 периодов в становлении природопользования: господства присваивающего хозяйства; развития пастушеского скотоводства и ручного земледелия; упадка хозяйства, начала промышленного освоения, интенсивного хозяйственного освоения, а также дана их характеристика.

Ключевые слова: Республика Тыва, природопользование, геокомплексы, этапы, историко-географическая периодизация, ландшафты.

Введение

Развитие и становление традиционных форм природопользования Тувы – результат многовековой истории освоения и заселения ее территории различными этносами. В результате чего сформировался тувинский этнос с характерными культурно-этническими особенностями и традициями природопользования.

Для освещения истории хозяйственного освоения Тувы использована историко-географическая периодизация, основанная на характере использования природных ресурсов и степени преобразования их в разные исторические периоды – этапы природопользования, которые имеют разную продолжительность и отражают смену типов природопользования.

Дифференциация ландшафтов оказала существенное воздействие на особенности их освоения. По мнению Л.Н. Гумилева роль хозяйственных занятий “подскачивается” ландшафтом. При постоянной концентрации населения в котловине и долинах, на каждом этапе взаимодействия человека и природы использовался потенциал различных ландшафтов [5].

Для территории Южной Сибири В.В. Рюмин выделил три периода по степени сходства социально-экономических особенностей этносов, степени развития хозяйства и преобразования природы [13, с. 4–28].

Другой исследователь, С.Б. Потахин, историю освоения ландшафтов Тувинской котловины и обрамляющих ее хребтов подразделяет на ряд этапов и периодов – древний, феодальный, капиталистический и социалистический [12, с. 90–91].

В.В. Рюмин, К.О. Шактаржик выделяют 8 этапов хозяйственного освоения природно-ресурсного потенциала Тувы, значительно различающихся по продолжительности, но с примерно одинаковой степенью преобразования природы [14, с. 88–90].

Этапы природопользования.

Учитывая специфику Тувы, на ее территории можно выделить пять периодов хозяйственного освоения с присущими им особенностями природопользования.

1. Период господства присваивающего хозяйства с минимальным воздействием в условиях полукочевого образа жизни при занятиях охотой, рыбной ловлей, собирательством (палеолит, мезолит).

Стоянки в долине реки Саглы, расположенная на южном склоне хребта Танну-Ола, и Чинге-Даг-Ужу – в Хемчикской котловине, на правом берегу р. Чадан, описанные С.Н. Астаховым, свидетельствуют о появлении человека на территории Тувы в позднем палеолите [1, с. 100–107]. Первое открытие орудий из камня в Туве

принадлежит С.А. Теплоухову (1926 г. у озера Чедер) [17].

Древнейшие жители первоначально селились по долинам больших рек, в местах, хорошо защищенных от ветров, представлявших собой удобные выходы в горы, в богатые охотничьи угодья. Население родовых общин занималось собирательством и охотой, в т.ч. облавной, на оленей, косуль, медведей, диких лошадей, быков, сайгаков. Для ранних обитателей Тувы был характерен оседлый образ жизни. Охота велась в окрестностях поселений. Основным каменным сырьем для изготовления орудий труда являлись кварц и кремнистый сланец.

В связи с ухудшением климата в начале позднего палеолита, по мнению С.Н. Астахова, остановилось дальнейшее расселение человека на территории Тувы или произошел отток населения. Лишь к концу позднего палеолита (12 тыс. л. н.) долины рек и их притоков, места наибольшей концентрации промысловых животных, чаще на контакте низкогорных остепененных и лесотундровых придолинных ландшафтов были широко освоены человеком [1, с. 100–107].

В дальнейшем, по мере смягчения климатических условий, исчезновения мамонта и сокращения стад крупных животных, общины первобытных охотников переходят к более подвижному образу жизни. Поселения приобретают вид временных охотничьих лагерей, состоящих из шалашей. Переход от оседлого к кочевому быту, позволивший заселить неосвоенные до этого обширные территории, свидетельствует о неблагоприятности природных условий для жизни.

Главным занятием этих первобытных людей были охота и собирательство, обеспечивавшие их самым необходимым: мясной и растительной пищей, а также одеждой и материалом для жилищ. Жили они в обширных коллективных землянках, в надземных жилищах типа шалаша или чума, а также в пещерах. Наряду с охотой видное место в хозяйстве занимает рыболовство. Охотники-рыболовы использовали гарпуны, крючки, ловушки. Охотились в основном мужчины, а женщины и дети занимались сбором дикорастущих съедобных растений. Таким образом, для этого периода характерен охото-промысловый тип природопользования.

2. Период развития пастушеского скотоводства и ручного земледелия, т.е. производящего типа хозяйства, соответствующего неолиту и бронзовому веку.

В неолите больше использовались лесостепные равнинные ландшафты. Стоянки обнаружены на территории современного Улуг-Хемского района на берегу р. Баянкольчик и у горы Хайыракан, на левом берегу р. Туран, на р. Ангачи и на р. Шагонар [2]. Эти стоянки, как правило, располагались на берегах рек и озер, чаще всего на надпойменных террасах, которые являлись бере-

гами рек в эту эпоху. Неолитические племена Тувы стали делать не только более совершенные каменные орудия, но и лук и стрелы. Если неолитические обитатели Тоджи были охотниками и рыболовами, то жители степных районов Тувы занимались не только охотой, собирательством, но и скотоводством. Об этом свидетельствует наличие костей овец, коз, лошадей и коров в культурном слое стоянки Хадынныг-1 в Улуг-Хемском районе [11].

На смену каменному веку пришел бронзовый век. Основу хозяйственной жизни населения эпохи бронзы (конец III – первая половина II тыс. до н.э.) составляло скотоводство, которое было оседлым, и примитивное мотыжное орошаемое земледелие. В основном скот пасли в речных долинах, вблизи населенных пунктов. Если пастбища становились сильно потравленными, то пастухи поднимались со скотом в горы. Следы временных летних стоянок эпохи бронзы открыты на горных пастбищах левобережья Хемчика [7], в горах Алашского плато [3]. Именно это свидетельствует о зарождении сезонных циклов кочевий, характерных для всей дальнейшей истории хозяйства Тувы. Скот круглый год содержался на подножном корму.

Предположение о существовании мотыжного земледелия на Верхнем Енисее в афанасьевскую эпоху, т.е. начиная с III тысячелетия до нашей эры, было высказано [9]. Доказательством существования земледелия в Тувинской котловине (5 тыс. л. н.) являются данные спорово-пыльцевого анализа [12]. Хотя земледелие и скотоводство не стали в неолите основной отраслью хозяйства, они сыграли огромную роль в дальнейшем развитии общества. Кроме того, племена Тувы по-прежнему занимались охотой, рыболовством и собирательством.

На ранних этапах эпохи бронзы местные племена ознакомились с первым металлом-медью. На позднем этапе эпохи бронзы племена Тувы добывали медную руду и переплавляли ее в примитивных печах-ямах с помощью древесного угля. Основным местом добычи являлись рудники Хову-Аксы. В Туве найдено более 30 древних горных выработок и медеплавильных, расположенных преимущественно в центральной и западной, частично в южных районах [16].

Наибольшая дифференциация ландшафтов, разнообразие и богатство ресурсов способствовали высокому уровню производящего хозяйства в Туве.

3. Период развития производящего хозяйства (кочевое и полукочевое скотоводство, мотыжное и пашенное земледелие, преимущественно поливное) со значительным увеличением площади антропогенных модификаций природных комплексов, локального проявления антропогенного фактора в эволюции ландшафтов.

Этот период делится на три этапа: первый – (VII в. до н.э. – V в. н.э.) – этап древних кочевников. Он в Туве соответствует скифскому и хуннскому времени (уюкская и шурмакская культуры).

Второй – этап развитого кочевого скотоводства, земледелия и ремесел (VI – XIII вв. н.э.) В Туве этот этап соответствовал древнетюркскому, уйгурскому и кыргызскому времени и начальному периоду монгольского владычества. Ускорился процесс феодализации появляются древние государства [10].

Третий – этап упадка хозяйства (XIV-XIX вв.) в результате чего уменьшилось воздействие на природу. Для этого периода характерна частая сменяемость этносов, имевших различный хозяйственный уклад, что, несомненно вызывало разную нагрузку на ландшафты. Однако необходимо отметить, что кочевое скотоводство и незначительное развитие земледелия, способствовали сохранению естественных ландшафтов Тувы.

Несмотря на постоянные миграции и частичное смешение населения, складывается приуроченность различных этнических групп со своим хозяйственным потенциалом к определенным типам ландшафтов. Так, в средние века кочевники (в основном, тюркоязычные кыргызы) занимали степи – по Потапову, было развито пастбищно-табунное скотоводство с сезонными перекочевками, земледельцы – подгорные шлейфы и поймы рек, а охотники – тайгу, где хозяйственный уклад был наиболее консервативен [13, с. 4–28].

Отношение к природе у населения зависело от типа хозяйственной деятельности. Для скотоводов охота (областная) зачастую была, скорее развлечением, чем одним из средств существования, но и у них были определенные ограничения. У охотников Тоджи до конца XIX в. существовали родовые участки. Существовали священные родовые горы, где промысел зверя и добыча кедрового ореха запрещались либо регламентировались, характерен повсеместный запрет на рубку кедра и его ветвей, а иногда и вообще живых деревьев. Относительно небольшая нагрузка на лесостепные и таежные ландшафты определялась и малочисленностью населения.

4. Начала промышленного освоения.

Первый этап – роста производительных сил, укрепления связей с Россией (с конца XIX века). С конца XIX в. политическая обстановка вокруг Урянхайского края значительно изменяется. Под воздействием русского населения формируется новый хозяйственный уклад. [6] определяет следующие хронологические рамки периода – 1880–1921 г. Постепенное вовлечение Тувы в состав России сопровождалось возрастанием количества научных экспедиций на ее территории. Большой объем

работ по изучению природных условий и ресурсов был сделан переселенческим управлением Урянхайского края.

Население тувинских хошунов в 1914–1913 гг. насчитывало 56200 чел. [4,8]. К хозяйственно-культурному типу кочевых скотоводов горно-степной зоны принадлежало 95 % местного населения Тувы [3]. Их хозяйство основывалось на пастбищном скотоводстве с сезонными “вертикальными” перекочевками и дополнялись у части населения орошаемым земледелием, охотой, собирательством и рыболовством.

Основой хозяйства русского населения было земледелие. Использовались в основном земли, ранее обрабатываемые местным населением, а также распахивались и обводнялись новые участки. Орошалось более 2/3 площадей пашни, основными сельскохозяйственными культурами были пшеница, рожь, овес.

Животноводство, включая развитие маралов, развивалось во многих русских хозяйствах. Сезонные перекочевки не практиковались, поэтому широко использовались для сенокосения луговые урочища пойм и надпойменных террас. С 1914 г. интенсивно велась заготовка древесины. Вырубки проводились не только на таежных склоновых геоконструкциях, но и в поймах рек.

Интенсивное освоение природных богатств дореволюционной Тувы повлекло за собой резкое усиление антропогенной нагрузки на ландшафты. Большим изменениям подвергались геоконструкции прирусловых частей долин рек среднегорья и высокогорья, используемые для дорог и скотопрогонов. Склоновые лесные ландшафты, а еще в меньшей степени высокогорные, не испытывали значительных антропогенных нагрузок. Они являлись местами охоты, летнего выпаса скота и заготовки небольшого количества древесины. Происходит увеличение спектра и объемов используемых ресурсов. Но общий облик ландшафтов изменился мало из-за относительно небольшой площади пашни, сложившихся навыков ведения хозяйства [12, с. 90–91].

Второй этап – преобразования хозяйства в ТНР (1921–1944 гг.). В первые годы существования ТНР хозяйственный уклад местного населения практически не изменился. Главным занятием оставалось скотоводство, основанное на сезонных перекочевках. Хозяйство тувинцев в 30–е годы подробно изучено экспедицией под руководством О.Ф. Неймана.

Отмечается, что решающим фактором при выборе скотоводом стоянки являлось наличие кормов. Пастбища использовались упорядоченно. Медленное увеличение заготовки сена не позволяло полностью сохранить скот зимой. Под посевами, в основном, были заняты

наиболее распространенные площади мелкодерновинно-злаковых степей на каштановых почвах, в местах, способствующих орошению, т.е. на террасовых, подгорно-шлейфовых и, реже, мелкопочечно-увалистых местностях. В 30–е годы в аратских хозяйствах было проведено около 200 км магистральных оросительных каналов на общую площадь до 10000 га.

По-прежнему преобладали аратские хозяйства. К 1944 г. посевная площадь республики возросла по сравнению с 1921 г. более, чем в 5 раз. В хозяйственную деятельность вовлекались новые площади степных земель. Увеличение поголовья скота усиливало нагрузки на пастбища, способствовало уничтожению долинных лесов. Разработка месторождений полезных ископаемых приводила к появлению техногенных ландшафтов – отвалов, карьеров. Однако темпы развития народного хозяйства республики, особенно промышленности, были невелики. Нагрузки на ландшафты по-прежнему сдерживались преобладающими сезонными перекочевками. Население концентрировалось в основном на территориях, освоенных в предыдущие периоды.

5. Период интенсивного хозяйственного освоения.

Этот период характеризуется механизацией сельского хозяйства, началом применения удобрений, интенсивной разведкой различных месторождений полезных ископаемых, ростом заготовки древесины. Вовлечение Тувы в единый народнохозяйственный комплекс, а вследствие этого – изменение в развитии сельского хозяйства, усиление роли промышленности, привели к более интенсивному освоению ее территории.

Резкое увеличение нагрузок на природу началось с середины 50–х годов. Основная нагрузка пришлась на центральные районы. К 1980 г. посевные площади по сравнению с 1945 г. выросли в 6 раз. Освоение целинных земель в степных районах Тувы не всегда подкреплялось должным знанием природных закономерностей и вниманием к восстановлению нарушенных ландшафтов: не учитывались особенности рельефа, территориальная дифференциация почв, их тип и механический состав, мощность пахотного горизонта, содержание питательных веществ, влагообеспеченность. Распашка земель проводилась без соблюдения необходимых агротехнических приемов, не проявлялось должной осторожности при выборе участков под пашни. Поэтому многие пашни очень быстро выходили из строя. Резко снизилась урожайность – с 11,4 ц/га в 1956–60 гг. по 4,3 ц/га в 1981–83 гг. [15]. Так как не учитывались особенности ландшафтов и степень устойчивости почвенного покрова, то интенсивное развитие получили процессы водной и ветровой эрозии. Как отмечает А.К. Толуханов, антропогенная нагрузка в степных регионах не соответствовала биоресурсному потенциалу, который вследствие

этого к настоящему времени значительно уменьшился.

Нарушалась выработанная веками система скотоводства – уменьшились сезонные перекочевки, укрупнились стада, что привело к еще большей деградации подгорных и долинных степных ландшафтов.

Тенденция усиления роли земледелия (50–е гг.) при уменьшении значения скотоводства, приводит к значительным изменениям ландшафтов котловинно-низкогорного пояса. За 1954–1963 гг. в Туве под богарные пашни было освоено около 380 тыс. га целинных земель [15]. Включение непригодных для распашки склоновых участков мелкопочечников, подгорных шлейфов привело к эрозии и выбытию из оборота значительных пахотных угодий.

Увеличение площади пашни, рост удельного веса других видов землепользования, образование водохранилища Саяно-Шушенской ГЭС обусловили сокращение естественных кормовых угодий.

Переход аратов на оседлый и полuosедлый образ жизни привел к нарушению цикла кочеваний, к наиболее интенсивному использованию весенне-осенних пастбищ в долинах рек и предгорьях, вблизи населенных пунктов. Зимние и летние пастбища горно-лесного и высокогорного поясов стравливаются недостаточно.

Склоны горного обрамления использовались для заготовки древесины. Исследования К.О. Шактаржика и В.В. Рюмина показали, что усиленная рубка лесов Тувы в сочетании с частыми пожарами в бассейнах малых и средних рек, привели к их обмелению и, частично, к пересыханию, что обусловило дефицит воды для орошения сельхозугодий и водоснабжения населенных пунктов [14, с. 32–48]. Понижение уровня воды в степных озерах (например, кислых озер в Турано-Уюкской котловине) также в большей степени вызывается интенсивными лесозаготовками. На вырубках производится посадка лиственницы, кедра, сосны, но приживаемость из-за отравы скотом и другим причинам не превышает 60%. Усиливалось и техногенное преобразование. Рекультивация отчужденных земель является одной из главных задач в области охраны природы.

Заключение

Рассмотрев историю хозяйственного освоения территории Тувы и выделив этапы природопользования, можно сделать некоторые обобщения.

Первый период хозяйственного освоения ландшафтов, несмотря на свою значительную продолжительность, характеризуется естественным развитием ландшафтов. Первобытные охотники и собиратели, за-

селившие первоначально Туву, использовали преимущественно лесные и лесостепные ландшафты. Для этого периода был характерен охото-промысловый тип природопользования.

Возникшие в неолите и широко развившиеся в эпохи бронзы и раннего железа пастушеское скотоводство и ручное земледелие изменили характер природопользования. В хозяйственную деятельность вовлекались земельные ресурсы, а для изготовления орудий труда – сначала медь, а затем и железо. Малочисленное население концентрировалось в котловинных и низкогорных частях рек; лесное среднегорье использовалось как место для охоты и для сезонного выпаса скота. Для этого периода характерен охото-промысловый скотоводческий тип природопользования с подчиненной ролью земледелия.

Тип природопользования в новую эру связан с усилением нагрузки под воздействием более развитых в хозяйственном отношении народов. При заселении племенами скотоводов (древними тюрками, кыргызами и др.) значительных изменений ландшафтов не происходило. Этот период характеризуется локальным изменением ландшафтов на пахотных землях. Земледельческо-скотоводческие народы и государства, поощряющие развитие земледелия на захваченных территориях, усиливали нагрузку на ландшафты. Значительное изменение природных комплексов, особенно пойменных, надпойменно-террасовых и подгорно-шлейфовых в низкогорно-котловинном степном поясе происходило уже в уйгурский и монгольский периоды.

С конца XIX в. отмечается постоянное возрастание антропогенной нагрузки. Под посевы, наряду с ранее используемыми площадями, были включены склоновые геоконтакты солнцепечных экспозиций. Результатом нерационального использования пашенных площадей явились их заболачивание и засоление, а также большая потеря плодородных земель из-за возрастания темпов эрозионных процессов. Переход аратов на оседлый и полуоседлый образ жизни привел к нарушению цикла кочеваний и концентрации скота в котловинах. Склоны теневых экспозиций и поймы рек подвергались изменениям в следствии лесозаготовок.

С 1944 г. отмечается неконтролируемое развитие водной и ветровой эрозии, деградация подгорных и долинных пастбищ, обмеление рек, загрязнения в зоне вырубок и горных выработок.

Исторический анализ природопользования на территории Тувы показывает, что деградации подвергаются ландшафты, используемые на протяжении долгого времени под пашни. Соблюдении цикла кочеваний в скотоводческой деятельности не вносило ощутимых изменений в природные комплексы. Усиление роли земледелия при уменьшении значения скотоводства на последних этапах развития привели к уменьшению естественных пастбищ, что сказалось на значительном изменении ландшафтов низкогорья и котловин. Периодизация также позволила сделать вывод о том, что развитие традиционного хозяйства зависит от социально-этнических и изменения природно-климатических условий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Астахов С.Н. Новые памятники палеолита в Туве (по итогам полевых исследований 1966 г.) // Изв. Сиб. отд. АН СССР. Сер. обществ. наук. 1969. Вып.2. № 6, С. 100–107.
2. Астахов С.Н. Работы Саяно-Тувинской экспедиции. Археологические открытия. М., 1974, С. 190.
3. Вайнштейн С.И. Историческая этнография тувинцев. Проблемы кочевого хозяйства. М.: Наука, 1972. 314 с.
4. Грумм-Гржимайло Г.Е. Западная Монголия и Урянхайский край – т.2. Исторический очерк этих стран в связи с историей Средней Азии. Л., 1926. 898 с.
5. Гумилев Л.Н. Этно-ландшафтные регионы Евразии за исторический период // Чтения памяти Льва Семеновича Берга, VIII–XIV, 1960–1966. Л.: Наука, 1968. С.118–131.
6. Дулов В.И. Социально-экономическая история Тувы. М.: Изд. АН СССР, 1956. 608 с.
7. История Тувы. т.1 // Ответственный редактор Л.П. Потапов. М.: Наука, 1964. 410 с.
8. Кабо Р. Очерки истории и экономики Тувы – ч. 1. Дореволюционная Тува. М. –Л.: Гос.-соц.-экон. изд-во, 1934. 203 с.
9. Киселёв С.В. Древняя история Южной Сибири. М.: 1951. 644 с.
10. Маннай-оол М.Х. Тува в эпоху феодализма (к вопросу о генезисе и развитии феодальных отношений). Кызыл: Тувинское кн. изд-во, 1986. 195 с.
11. Маннай-оол М.Х., Достай И.А. История Тувы. Кызыл: Тувинской книжное издательство, 1996. 135 с.
12. Потахин С.Б. Ретроспективный анализ хозяйственного освоения ландшафтов Тувинской котловины в целях изучения тенденций их изменения // Научно-технический прогресс и окр.среда: Тез. докл к регион. научно-практ. конф. Иркутск, 1989. С. 90–91.
13. Рюмин В.В. Пространственно-временный анализ истории ландшафто-пользования в Южной Сибири // Историко-географические исследования Южной Сибири. Иркутск, 1991. С.4–28.
14. Рюмин В.В., Шактаржик К.О. Природно-ресурсный потенциал Тувинской АССР, его использование и воспроизводство // Потенциал геосистем и пути его

- реализации. Иркутск, 1989. С.32–48.
15. Солдатов В.П. Размещение и специализация сельского хозяйства Тувинской АССР: автореф. дисс. ... к. э. н. М. 1967. 20 с.
16. Сунчугашев Я.И. Горное дело и выплавка металлов в древней Туве. М.: Наука, 1969. 140 с.
17. Теплоухов С.А. Древние погребения в Минусинском крае. Материалы по этнографии. Изд. Русского Музея. Л. 1927, т. III.

© Доржу Маргарита Степановна (biche_ms@mail.ru), Кучумова Ирина Алексеевна, Монгуш Сайлык Сылдыс-ооловна.
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Кызылское Президентское Кадетское училище

ПОЛИТИКО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА И ВОИНСКАЯ ДИСЦИПЛИНА В РЯЗАНСКОМ ПУЛЕМЁТНОМ УЧИЛИЩЕ В 1942 ГОДУ

Ларин Геннадий Владимирович
Аспирант, Рязанский государственный
университет имени С.А. Есенина
larin191975@yandex.ru

POLITICAL EDUCATION AND MILITARY DISCIPLINE AT RYAZAN MACHINE-GUN ACADEMY IN 1942

G. Larin

Summary: This article concentrates on political education and military discipline in Ryazan Machine Gun Academy in 1942.

It addresses the questions related to establishment and operation of local parties and komsomol organizations of the Academy.

To achieve the goals of this article, the denunciations of the Academy's political department were analyzed. The examples are given to illustrate the punishment administration and personnel development methods.

Keywords: military academy, political education, military discipline, local parties and komsomol organizations, political denunciation, officer, cadet.

Аннотация: Статья посвящена политико-воспитательной работе и воинской дисциплине в Рязанском пулемётном училище в 1942 году.

Рассмотрены вопросы создания и функционирования первичных партийных и комсомольских организаций училища. Проанализированы донесения политического отдела училища.

Приведены примеры дисциплинарной практики, методов и форм воспитания военнослужащих за указанный период.

Ключевые слова: военное училище, политико-воспитательная работа, воинская дисциплина, первичные партийные и комсомольские организации, политическое донесение, офицер, курсант.

В годы Великой Отечественной войны уделялось большое значение подготовке беззаветно преданных Родине командирских кадров. Одним из критериев воспитания будущих офицеров стала усиленная политико-воспитательная работа, проводимая во время их обучения. В тяжёлых бытовых условиях и в сжатые сроки в военных училищах была развёрнута интенсивная деятельность по снижению преступлений и происшествий и улучшению воинской дисциплины.

Из семи военных училищ, дислоцировавшихся в годы Великой Отечественной войны в Рязанской области, для изучения данных вопросов было выбрано Рязанское пулемётное училище. Такой выбор обусловлен рядом причин. Во-первых, данное училище было максимально удалено от областного центра по сравнению с остальными действовавшими в области военными училищами, что вызывало дополнительные трудности в снабжении и в ряде других вопросов. Во-вторых, оно являлось единственным из них военным училищем, которое ни разу не передислоцировалось вплоть до момента своего расформирования в 1945 году. Временной отрезок также был выбран по ряду причин: в 1942 году началось формирование Рязанского пулемётного училища, следовательно, все самые сложные процессы по налаживанию работы выпали именно на этот период. 1942-й год для СССР был не менее трагичным, чем первый год войны и ситуация на фронтах была крайне тяжёлой. Кроме того, в

1942-м году были изданы: приказ Народного комиссара обороны Союза ССР от 28 июля 1942 года № 227 «О мерах по укреплению дисциплины в Красной Армии и запрещении самовольного отхода с боевых позиций», более известный в простонародье как «Ни шагу назад», приказ Народного комиссара обороны Союза ССР от 9 октября 1942 года № 307 «Об установлении единоначалия и упразднении института военных комиссаров в Красной армии», боевой устав пехоты Красной Армии в двух частях (БУП-42), утверждённый и введённый в действие приказом Народного комиссара обороны Союза ССР от 9 ноября 1942 года № 347 и ряд других приказов и распоряжений. Эти документы для многих военнослужащих стали судьбоносными.

В рамках данной работы была поставлена цель: изучить политико-воспитательную работу и воинскую дисциплину в училище за указанный промежуток времени.

Для достижения данной цели был определен ряд задач:

- установить, какие документы разрабатывались и велись в училище при ведении политико-воспитательной работы и какие моменты в них отображались;
- изучить вопросы воинской дисциплины в училище;

— осветить формы и методы воспитания военнослужащих.

Для решения поставленных задач был определён круг необходимых архивных материалов и выстроена методология их исследования.

В Центральном архиве Министерства обороны РФ (далее ЦАМО) были в полном объёме установлены документы, отображающие функционирование Рязанского пулемётного училища за весь период его существования, в том числе те, в которых отображены политико-воспитательная работа и воинская дисциплина. К документам, позволяющим изучить вышеуказанные вопросы как данного, так и других военных училищ, относятся:

- Планы боевой и политической подготовки;
- Акты инспектирования и доклады о состоянии боевой и политической подготовки;
- Приказы по училищу о состоянии боевой и политической подготовки, воинской дисциплины;
- Приказы по училищу и Касимовскому гарнизону о состоянии боевой и политической подготовки;
- Приказы по училищу об аттестации офицерского состава, воинской дисциплине и дисциплинарной практики;
- Книги учёта чрезвычайных происшествий;
- Донесения политического отдела училища;
- Протоколы собраний первичных партийных организаций управления училища;
- Протоколы собраний первичных партийных организаций батальонов;
- Протоколы собраний первичных комсомольских организаций батальонов;
- Протоколы собраний партийного и комсомольского активов училища.
- Письма выпускников с фронта.
- Ведомости сбора денег курсантами на создание вооружения.

Помимо материалов ЦАМО были изучены фонды Муниципального бюджетного учреждения культуры «Касимовский историко-культурный музей-заповедник».

Таким образом можно утверждать, что в результате проведенного исследования в научный оборот введены сведения, которые ранее нигде не представлялись. Выдержки из наиболее интересных с познавательной точки зрения документов, отображающих цель и решающих задачи, поставленные в данной статье, приведены в ней.

Рязанское пулемётное училище сформировано в период с 10 по 28 августа 1942 года и до самого расфор-

мирования находилось в городе Касимове Рязанской области. Расформировано 1 апреля 1945 года.¹

В политдонесении от 26 августа 1942 года комиссара Касимовского (согласно первоисточнику) пулемётного училища батальонного комиссара Ватутина на имя начальника политического управления МВО бригадного комиссара Миронова указывалось:

Целый ряд вопросов, связанных с организацией училища, командование разрешает с партийными, советскими и другими организациями, которые оказывают необходимую помощь в организации училища;

Кадры политсостава прибывают в училище чрезвычайно медленно. До сих пор в училище не прибыли комиссары батальонов - 3 человека, ответственные секретари партийных бюро батальонов - 4 человека, ответственные секретари бюро ВЛКСМ - 5 человек, помощник начальника политотдела училища по комсомолу;

На 25 августа 1942 года в училище прибыло командно-политического состава 153 человека. Из них политсостава 16 человек, включая сюда преподавателей социально-экономического цикла;

Партийность командного и начальствующего состава (не считая политработников): коммунистов 27, комсомольцев 45, беспартийных 65.²

В батальонах проводится ежедневная политинформация. С 26 августа 1942 года выходят боевые листки по взводам и ротам. По батальонам газеты будут выходить, как только будут оформлены партийные и комсомольские организации. Каждый батальон начал получать центральные газеты: «Правда» - 12, «Красная звезда» - 8, «Красный воин» - 14, «Комсомольская правда» - 2. Кроме того с 1-го сентября будут областная и районная газеты. Лимит на них ещё не получен от Рязанского обкома ВКП/б/. Дано задание комиссарам батальонов по проведению бесед и выступлений участников боёв фронта Отечественной войны. Политотдел проводит индивидуальную беседу с фронтовиками, ведёт запись их с целью использования среди курсантов для того, чтобы была возможность поделиться с ними боевым опытом.

Происходит разучивание боевых песен среди курсантов. Началась организационная работа по созданию кружков художественной самодеятельности.³

Выборы партийных органов намечаются на 5-е сентября 1942 года. Выборы комсомольских органов будут

1 ЦАМО. Ф. 60067. (Рязанское пулемётное училище) Краткая историческая справка.

2 ЦАМО. Ф. 60067. Оп. 35134. Д. 22. Л. 1

3 Там же, Л. 2.

проведены 15-18 сентября. В этот же период будут созданы батальонные и ротные редколлегии.

В данном документе был сделан вывод о том, что моральное состояние командного и политического состава и курсантов хорошее. Командование училища имеет всё необходимое в своём распоряжении для начала учёбы. Имеется материальная база, кадры. Организационный период заканчивается. С 9-го сентября 1942 года пулемётное училище сможет приступить к нормальным учебным занятиям.⁴

В данном политдонесении подробно изложено о большом объёме проделанной работы за чуть более двухнедельный срок с момента формирования училища. Рассказано о трудностях укомплектования политсоставом, о мероприятиях, проводимых в курсантских подразделениях.

В Рязанское пулемётное училище для службы на первичных офицерских должностях направлялись выпускники других военных училищ. Вызывает интерес запрос старшего батальонного комиссара Антонова заместителя начальника Московского пулемётно-миномётного училища, дислоцировавшегося в Хлебниково Московской области на имя заместителя начальника Касимовского (согласно первоисточнику) пулемётного училища по политической части. В нём говорилось, что 4 сентября 1942 года в ваше училище были направлены для прохождения дальнейшей службы на должности командиров пулемётных взводов лейтенанты в количестве 10 человек из Московского пулемётно-миномётного училища. Далее, старший батальонный комиссар Антонов убедительно просил сообщить, как проходят службу их питомцы, прошедшие 6-ти месячный срок обучения в их училище, справляются с работой, какие должности занимают, на каком уровне их подразделения, как они выглядят по сравнению с другими командирами, прибывшими из других училищ. Просил предоставить данную информацию по подробнее и поскорее.⁵ Данный документ свидетельствует о том, что несмотря на тяжёлое время, со стороны командования военных училищ шёл о выпускниках постоянный сбор и обмен информацией, которая накапливалась, анализировалась и использовалась в дальнейшем в воспитании и обучении курсантов.

Как указывалось выше, создание первичной партийной организации училища планировалось на 5-е сентября. Исходя из того, что протокол №1 общего собрания данной организации датирован 6-м сентября 1942 года, можно сделать вывод о том, что данное мероприятие было осуществлено точно в указанный срок. В протоколе №1 собрания штабной первичной парторганизации

Касимовского (согласно первоисточнику) пулемётного училища от 6 сентября 1942 года на повестке дня стояли вопросы:

1. О задачах парторганизации на дальнейший период работы училища (доклад полковника Свищева);
2. Выборы партбюро штаба.

В своём докладе товарищ Свищев дал установку и ставил конкретные задачи перед парторганизацией штаба по развёртыванию его работы, а также его отделов. Он отмечал слабость контроля в подразделениях за ходом боевой и политической подготовки. Освещая процесс комплектования училища командно-начальствующим, курсантским и вольнонаёмным составами докладчик обратил особое внимание на усиление политической бдительности и на сохранение военной тайны, в особенности со стороны вольнонаёмного состава. В заключении товарищ Свищев призвал парторганизацию по-боевому развернуть работу на основе социалистического соревнования.

Далее слово было предоставлено выступающим.

Выступающий товарищ Терентьев остановился на подготовке из курсантов волевых командиров, способных выполнить любой приказ Родины.

Выступающий товарищ Зырянов говорил о проведении в жизнь приказов товарища Сталина № 130 и № 227. Он указал, что комсомольская прослойка в подразделениях хорошая и на неё можно опереться при подготовке курсантского состава к их будущей работе в качестве командиров РККА.

Выступающий Токмалаев отметил, что в области политподготовки очередной задачей перед преподавателями является тщательная работа над конспектами, внесение в преподавание элементов агитации и нетерпимости нарушения воинской дисциплины и порядка во время занятий. Он отметил наличие среди некоторой части курсантов непонимание существа боевого товарищества и подмены его обывательским товариществом.

Начальник политотдела училища Ватутин отметил: «Нам надо поставить так работу по боевой и политической подготовке, чтобы у нас была железная воинская дисциплина во всех звеньях училища, чтобы приказы штаба МВО и командования, училищем выполнялись точно и в срок и чтобы всё училище было в постоянной мобилизационной готовности идти в любой момент в бой с врагом».

4 Там же, Л. 3.

5 ЦАМО. Ф. 60067. Оп. 35135. Д. 4. Л. 243.

В партбюро штаба единогласно были выбраны Комаров, Киладзе, Токмалаев, Седов, Зарывалов.⁶

Ежемесячно, вплоть до момента расформирования училища, начальником политотдела училища или его заместителем предоставлялись политдонесения в политическое управление Московского военного округа. В них отображались вопросы, касаемые воинской дисциплины, преступлений, происшествий, процесса обучения, а также изучения самых значимых руководящих документов.

Так, в политдонесении от 18 сентября 1942 года заместителя начальника политотдела училища батальонного комиссара Заворотичева начальнику политуправления МВО бригадному комиссару Миронову докладывалось о ходе выполнения приказа Народного комиссара обороны товарища Сталина № 227 по Рязанскому пулемётному училищу нижеследующая информация. Приказ товарища Сталина № 227 всем командно-политическим составом училища и курсантами воспринят как основной военно-политический документ, определяющий задачи Красной Армии, партийных и комсомольских организаций Красной Армии на данный период – период суровой опасности для Родины, когда на поле боя дисциплина и военная выучка Красной Армии обеспечат разгром немецко-фашистских войск. Работа по изучению и проведению в жизнь приказа НКО № 227 оказала действенные результаты на повышение боевой и политической подготовки. Так, во 2-м батальоне 5-я рота имеет успеваемость в целом по роте – 4,08, 8-я рота – 4,07. В батальоне насчитывается 189 курсантов, которые учатся только на хорошо и отлично. В 1-м батальоне 88 курсантов имеют хорошие и отличные отметки по боевой и политической подготовке. В этом же батальоне хорошо организована помощь отстающим. Все курсанты и командиры включались в социалистическое соревнование им. 25-й годовщины Октября. Уже сейчас имеются положительные результаты соревнования. 2-я рота /командир роты лейтенант Иванчук/ имеет 100% успеваемости по тактике, огневой подготовке, топографии и уставам. Командиры-комсомольцы Иванчук, Закурдаев, Роголев, Лебедев, Хатунский в соцсоревновании идут в первых рядах. Курсанты Жилин, Утробин, Колосов за усиленную учёбу получили благодарности. Во 2-м батальоне круглых отличников насчитывается 11 человек. Можно приводить много положительных примеров об успеваемости курсантов, но достаточно этих, которые ясно показывают стремление курсантов и командиров в кратчайший срок подготовить полноценного командира Красной Армии.

В целом по училищу улучшилась дисциплина среди

командно-политического, а также и среди курсантского составов. Но ещё до сего времени имеют место нарушения воинской дисциплины. Имеют место случаи попыток невыполнения приказаний. Курсант 3-го батальона 11 роты 4 взвода Запрудный не выполнил приказание, получил три наряда вне очереди. Курсант 12 роты, член ВЛКСМ Матрусов получил арест на 3-е суток за плохой уход за оружием /ржавая винтовка/.⁷

Привлекается к комсомольской ответственности сержант товарищ Вакуновский В. А. 11 рота, член ВЛКСМ, участник Отечественной войны за пьянство получил 5 суток ареста, по комсомольской линии получил строгий выговор. Старшина 19 роты Клешков за приход в столовую батальона в пьяном виде отстранён от должности. Сейчас обнаружено, что у него в подразделении нехватка курсантского белья и мыла. Помощник командира 1 взвода 18 роты, сержант Баталов 25 сентября 1942 года бросил взвод, занял у 6 курсантов деньги в сумме 520 рублей, продал казённое белье, мыло курсантов взвода, напился пьяным и даже с вином явился в подразделение. Посажен на гауптвахту. Причём, сигнал о том, что Баталов уходил был известен военкому старшему политруку Малышеву, но он не принял соответствующих мер. Лейтенант Берстнев /командир 3 взвода 13 роты/ дважды совершил самостоятельную отлучку, вторую продолжительностью – 8 часов. Благодаря плохой организации учёбы взвод плетётся в хвосте по успеваемости. 22 сентября 1942 года бюро ВЛКСМ исключило Берстнева из членов ВЛКСМ.

На всех нарушителей дисциплины наложены дисциплинарные взыскания. Они привлекаются к товарищеским судам, обсуждению на партийных и комсомольских собраниях, вплоть до исключения из партийных и комсомольских рядов.

Несмотря на вышеуказанные случаи нарушения воинской дисциплины, в целом по училищу приказ НКО № 227 командно-политическим, а также и курсантским составами серьёзно осознан и безукоризненно выполняется.⁸

К различного рода ответственности привлекались не только военнослужащие училища, но и гражданский персонал, в том числе женщины. Так, в приказе № 60 по Рязанскому пулемётному училищу от 14 октября 1942 года сказано, что на основании рапорта заместителя начальника политического отдела училища машинистку политического отдела Тахкачеву за самовольный уход с работы 7 октября, сего числа привлечь к уголовной ответственности через прокуратуру Касимовского района

6 ЦАМО. Ф. 60067. Оп. 35134. Д. 23. Л. 1-3 с об.

7 ЦАМО. Ф. 60067. Оп. 35134. Д. 22. Л. 11, 12.

8 ЦАМО. Ф. 60067. Оп. 35134. Д. 22. Л. 12 об.

и из списков училища исключить.⁹

За упущения в работе наказаниям подвергался офицерский состав. В приказе по училищу № 61 от 15 октября 1942 года за нарушение светомаскировки начальником училища полковником Свищевым были наложены дисциплинарные взыскания:

1. Командиру 5-го батальона старшему лейтенанту Комарову объявлен выговор;

2. Командир 18-й роты лейтенант Белищев арестован на 5 суток с удержанием 50% зарплаты за каждый день ареста;

3. Командир 1-го взвода 19-й роты лейтенант Назаренко арестован на 3 суток с удержанием 50% зарплаты за каждый день ареста;

4. Дежурному по кухне и столовой №1 лейтенанту Торопину (2-й батальон) объявлен выговор;

5. Помощнику по МТО интенданту 3-го ранга Терентьеву за необеспечение кухни и столовой №1 светомаскировкой поставлено на вид.¹⁰

Функционирование училища продолжалось и далее в контексте приказа № 227. В политдонесении от 20 октября 1942 года заместитель начальника политотдела училища батальонный комиссар Заворотичев начальнику политуправления МВО бригадному комиссару Миронову о ходе выполнения данного приказа сообщал:

Политотдел продолжает широко проводить агитационно-пропагандистскую работу по разъяснению и доведению личному составу приказа товарища Сталина № 227.

Среди курсантского состава по этому вопросу проводятся ежедневные беседы. Кроме того, по всем подразделениям проведены беседы на тему «Военно-политическое значение приказа товарища Сталина № 227».

Результатом проводимой агитационно-пропагандистской работы среди личного состава является улучшение воинской дисциплины. Если в начале сентября в училище имелось несколько случаев сна курсантов на посту, то в октябре таких случаев не было. Падает количество нарушений воинской дисциплины. За первую половину сентября было – 64 случая нарушения, за первую

половину октября они снизились до 50 случаев. На всех нарушителей воинской дисциплины наложено дисциплинарное взыскание. Улучшилась боевая и политическая подготовка курсантов. Так, например успеваемость курсантов по училищу за сентябрь выразилась 92,3%, за первую половину октября успеваемость возросла до 96,7%. Было отличников 426, стало 612. Курсантов с плохими отметками было 190, стало 82.

По училищу насчитывается несколько подразделений, имеющих 100% успеваемость по боевой и политической подготовке. Например, 1-я рота имеет успеваемость 100% - командиром этой роты является лейтенант Востриков, кандидат в ВКП/б/.

Лучшими ротами по выполнению первого упражнения стрельбы из винтовки являются: 5-я рота (командир лейтенант Солдатенко); 7-я рота (командир младший лейтенант Евсеев). Курсанты этих рот выполнили упражнения на хорошо и отлично – 70% и 30% на посредственно.

Прошедшее отрядное тактическое учение 10 и 13 октября выявило небывалый наступательный порыв всего личного состава.

Выявленные на отрядных учениях недостатки в обработке одиночного бойца сейчас командованием училища устраняются. Характер этих недостатков заключается в том, что многие курсанты плохо маскировались и самоокапывались, делали длинные перебежки, нарушалась связь командиров взводов с командирами рот и командиров рот с батальонным командным пунктом.

Вся партийно-политическая работа проводится политотделом, партийными и комсомольскими организациями и подчинена задачам выполнения приказа товарища Сталина.¹¹

В цифровой сводке о случаях чрезвычайных происшествий за октябрь 1942 года в училище зафиксировано 4 факта дезертирства военнослужащих. Среди которых – 3 человека совершили данное преступление из числа рядового состава и 1 из офицерского. Один военнослужащий являлся членом ВЛКСМ, трое были беспартийными. Трое в возрасте до 25 лет, один в возрасте от 25 до 40 лет. Трое по национальности русские, один чуваш. Кроме того, в октябре имели место чрезвычайные происшествия, представленные в таблице №1, информация дана в сравнении с предыдущим месяцем.

9 ЦАМО. Ф. 60067. Оп. 35135. Д. 7. Л. 58.

10 Там же, Л. 59об, 60.

11 Там же, Л. 59об, 60.

Таблица 1.
Чрезвычайные происшествия в Рязанском пулемётном училище в сентябре и октябре 1942 года

Вид чрезвычайного происшествия	Сентябрь 1942 г.	Октябрь 1942 г.
Несчастный случай, вызвавший смерть военнослужащего	0	1
Сон на посту, уход с поста	8	0
Пьянство и дебош	3	9
Итого:	11	10

(ЦАМО. Ф. 60067. Оп. 35134. Д. 22. Л. 31)

Продолжали иметь место проступки, совершённые офицерским составом, о чём излагается в двух нижеследующих приказах по училищу.

На основании материалов дознания был издан приказ № 95 по Рязанскому пулемётному училищу от 17 ноября 1942 года. В нём говорилось, что были похищены дрова, принадлежащие Касимосвскому затону и перенесены они силами курсантов на частную квартиру командира 2 взвода 5 роты лейтенанта Демидова. За что он был арестован на 5 суток с удержанием 50% зарплаты за каждый день ареста. Стоимость дров должна была быть возмещена затону.¹²

В приказе № 96 по Рязанскому пулемётному училищу от 18 ноября 1942 года сказано, что за незнание устава караульной службы, командир 1 взвода 17 роты лейтенант Молчанов арестован на 5 суток с удержанием 50% зарплаты за каждый день ареста.¹³

Если второй приказ говорит о явной неподготовленности офицера и упущении его по службе, то из содержания первого приказа в очередной раз становится ясно, что условия размещения офицерского состава и снабжения его топливом были на крайне низком уровне.

В подтверждении этих слов интересен ответ на директиву начальника политического управления МВО бригадного комиссара Миронова № 59с от 2 декабря 1942 года. Начальник политического отдела Рязанского пулемётного училища батальонный комиссар Ватутин докладывал о ниже следующем:

Ряд важнейших вопросов подготовки училища к зиме по вине помощника начальника училища по материально-техническому обеспечению интенданта III ранга товарища Терентьева на сегодняшний день являются неразрешенными.

Курсанты зимним обмундированием не обеспечены, что отрицательно влияет на ход боевой и политической подготовки. Уже сейчас имеются неоднократные случаи заболевания гриппом и воспалением лёгких. Из-за отсутствия сапожной мази обувь приходит в негодность, а открытая починочная мастерская требуемый ремонт обуви не обеспечивает. Сушилками обуви, портянками и обмундированием училище не обеспечивается.

Прачечная открыта, количество стираемого белья может обеспечить своевременную его смену, но качество стирки явно неудовлетворительное. В результате этого мы имеем неоднократные случаи вшивости курсантов.

Из-за плохой организации работы курсантских столовых часто имеют место опоздания подразделений на занятия. В столовых грязно, а санчасть, призванная привести в настоящий санитарный порядок столовые решительных мер к устранению антисанитарии, не принимает. Дрова в количестве свыше 1000 м³ заготовлены, но не вывезены, а поэтому отопление из-за необеспечения подвоза дров /нехватка саней/ идёт неравномерно, с перебоями.

Командный состав училища зимним обмундированием не обеспечен. Особенно плохо обстоит дело с организацией питания командного состава.

Ввиду отсутствия военторга питание вольнонаемного состава, а также семей комсостава никак не организовано. Заместитель начальника Рязанского военторга товарищ Сучкова обещала отпускать продукты для питания вольнонаемного состава и семей комсостава училища, но до сего времени продукты не отпускаются.¹⁴

Исходя из вышеизложенного делаем вывод, что в училище на момент начала зимы испытывало большие материально-бытовые трудности. Проблемы возникли с разного рода снабжением как курсантов, так и офицеров с членами их семей. Всё это несомненно негативно сказывалось на моральном состоянии личного состава училища и накладывало отпечаток на выполнение им своих должностных обязанностей.

Одним из главных руководящих документов РККА, принятых в 1942 году, стал приказ Народного комиссара обороны Союза ССР от 9 октября 1942 года № 307 «Об установлении единоначалия и упразднении института военных комиссаров в Красной армии». Данный документ, в отличие от приказа НКО СССР № 227, вышел в свет на момент функционирования училища. Следова-

12 ЦАМО. Ф. 60067. Оп. 35135. Д. 7. Л. 90.

13 Там же, Л. 91об.

14 ЦАМО. Ф. 60067. Оп. 35134. Д. 22. Л. 46.

тельно, определенный опыт внедрения второго приказа у офицеров по их прежнему месту службы уже был, а внедрение первого в жизнь стало делом новым. Итоги этой работы представлены процитированным ниже политдонесением.

Заместитель начальника политического отдела Рязанского пулемётного училища батальонный комиссар Заворотичев в декабре 1942 года на имя начальника политического управления МВО бригадного комиссара Миронова своим донесением о выполнении приказа НКО № 307 от 9 сентября 1942 года сообщал о том, что как только он был опубликован, было созвано совещание военкомов батальонов и секретарей партийных организаций. На этом совещании был поставлен вопрос о практическом применении приказа в училище и об усилении партийно-политической работы.

На следующий день во всех подразделениях состоялись собрания командного состава по вопросу доведения и разъяснения этого приказа.

Среди курсантского состава приказ НКО № 307 был зачитан и разъяснён политработниками и командирами.

После всей этой работы был созван партийный актив училища, который обсудил вопрос «О перестройке партийно-политической работы в связи с приказом НКО № 307».

После проведения этих организационных и разъяснительных мероприятий по приказу, партийно-политическая работа значительно усилилась. Это усилие выразилось в том, что повысился интерес командного состава к политическим лекциям и докладам, многие командиры сразу включились в политическую работу. Они стали делать доклады, проводить сами политинформации и политбеседы. Кроме этого, стали помогать агитаторам своих подразделений в выборе тем и подборе материала для бесед, принимали активное участие в выпуске стенной печати и в организации художественной самодеятельности. Такие командиры как старший лейтенант Тарасевич, беспартийный /командир 4-го батальона/, лейтенант Таглин /командир 14-й роты/, лейтенант Зверев /командир 16-й роты/, старший лейтенант Савиров кандидат ВКП/б/ /командир 2-го батальона/, лейтенант Космацкий член ВЛКСМ /заместитель командира 2-го батальона/, лейтенант Кондрусов беспартийный /заместитель командира 8-й роты/ и многие другие, которые раньше не занимались политической работой, в данное время непосредственно ведут политическую работу, выступают с докладами, проводят политбеседы и политинформации.

В настоящее время большинство командного состава принимает непосредственное участие в политической

жизни своих подразделений. Но в училище ещё находятся многие командиры, которые занимаются боевой подготовкой, но политической работой не занимаются. К таким командирам относятся – лейтенант Герасимов /заместитель командира 17-й роты/, лейтенант Терёхин /заместитель командира 18-й роты/, старший лейтенант Любимов /командир 9-й роты/, лейтенант Горюнов /командир 4-го взвода 10-й роты/, лейтенанты Витковский, Липшиц, Ватимов и другие.

Все командиры, за исключением единиц, свою роль единоначальника поняли и проводят это на практике. Но имеются такие факты, которые граничат с невыполнением отдельными командирами функций единоначальника. Так, например, лейтенант Любимов командир 9-й роты дал распоряжение командирам взводов о подготовке к стрельбам, но выполнение своего приказа не проверил. На другой день, когда его подразделение вышло на стрельбище, то оказалось, что пулемёты не были подготовлены до стрельб и не оказалось патронов. В результате упражнение из них началось вместо 8:00 в 11:00, тем самым занятие в большей степени было сорвано из-за их неподготовленности для стрельбы. Не подготовился к проведению тактических занятий с командирами командир 3-го батальона Катышев. Начальник училища полковник Свищев отстранил его от занятий и вынужден был сам проводить занятия с офицерами 3-го батальона несмотря на ряд недостатков в проведении приказа НКО № 307. Тем не менее партийно-политическая работа значительно улучшилась, партийные и комсомольские собрания проходят активнее и, они решают актуальные вопросы своих подразделений. Как например: о ходе своей подготовки, сохранения и сбережения оружия, о выполнении приказов Наркома обороны товарища Сталина, об укреплении воинской дисциплины. Организовано стали проходить семинары ораторов. Регулярно стали проводить лекции и доклады, как для командиров, так и для курсантов. Систематически проходят политинформации. Оживился выпуск боевых листков и стенгазет.

Хорошо была организована художественная самодеятельность 1-го и 5-го батальонов. По примеру этих батальонов работа художественной самодеятельности улучшается и в других батальонах.

Нарушение партийной дисциплины коммунистами и комсомольцами за первую половину декабря не имело место в училище. Также не было нарушений и воинской дисциплины как коммунистами, так и комсомольцами.

Общее количество дисциплинарных нарушений снизилось с 92 случаев в октябре до 76 случаев в ноябре.

Улучшается состояние боевой подготовки. Так, например, в батальоне, которым командует капитан Слесарев, беспартийный, имеется 100% успеваемость по тактике,

огневой и строевой подготовкам, имеется 232 курсанта – отличника. Во втором батальоне, которым командует старший лейтенант Сабиров кандидат ВКП/б/ общая успеваемость в батальоне 99,48%, курсантов отличников более 50%. В остальных подразделениях несколько хуже по боевой подготовке, но она изо дня в день улучшается и число курсантов – отличников увеличивается.

Таковы, некоторые итоги по выполнению приказа НКО № 307. По плану политотдела 11 декабря 1942 года состоялось собрание командиров коммунистов и комсомольцев с вопросом «Реализация приказа НКО № 307». Докладывал заместитель начальника училища по политической части интенданта 1 ранга товарищ Самойленко.¹⁵

Одним из важнейших аспектов работы любой военной организации как прежде, так и ныне, является сохранение военной тайны (защита государственной тайны). Ниже представлено донесение, полностью отображающее данную работу в училище.

Заместителем начальника политического отдела Рязанского пулемётного училища батальонным комиссаром Заворотищевым на имя начальника политического управления МВО бригадного комиссара Миронова в декабре 1942 года в донесении о сохранении военной тайны в связи с директивой начальника Главного политического управления РККА № 0464 говорилось, что с данной директивой были ознакомлены все политработники. Работники политотдела, заместители командиров батальонов, секретари партийных и комсомольских организаций, а также преподаватели политической подготовки.

После того, как все политработники были ознакомлены с директивой № 0464, по всем подразделениям были проведены целый ряд бесед с курсантами и командирами на тему «О сохранении военной тайны» и «О бдительности». В беседах особенно обращалось внимание на содержание писем, отправляемых родным и знакомым и на содержание разговоров с населением.

Подобные беседы проводились и до получения директивы № 0464, но с получением этой директивы беседы на эту тему оживились в большей степени.

В своих политдонесениях в политотдел заместители командиров батальонов по политчасти пишут исключительно по вопросам политико-морального состояния личного состава подразделений, дисциплинарной практики, партийно-политической и культурно-массовой работе, боевой и политической подготовке, где главным образом сообщается успеваемость по дисциплинам, показываются курсанты-отличники, передовые подразде-

ления, с указанием командиров. Что касается данных, не подлежащих оглашению, как например: количество личного состава, количество и состояние техники, местонахождения подразделений, то это в политдонесениях не сообщалось и не сообщается.

Причём политдонесения, которые пишут заместители командиров батальонов для политотдела, вручаются ими самими лично начальнику или заместителю начальника политотдела.

С самого начала деятельности училища политотдел не имел и сейчас не располагает фактами разглашения военной тайны. Но имелись такие случаи:

1. В связи с организацией в августе 1942 года пулемётного училища, население города Касимова, уже об этом знало.
2. Курсант Корнилов из 1 батальона, член ВЛКСМ, в своём письме знакомой пытался сообщить о своём плохом настроении и о том, что его однажды в воскресенье плохо накормили. Это письмо было задержано.
3. Вольнонаёмные и некоторые военнослужащие училища по вызову к телефону сообщали: «Слушает пулемётное училище», вместо: «Слушает воинская часть».
4. Писались отношения в гражданские организации со штампом «Рязанское пулемётное училище».
5. В начале некоторые курсанты своим родным сообщали полностью адрес училища, вместо номера почтового ящика.
6. В клубе на доске показателей отличников вместо литеров были указаны номера батальонов.

Все указанные случаи имели место в начале организации училища, в настоящее время подобных фактов не имеется.¹⁶

Большая работа проводилась первичными комсомольскими организациями батальонов и первичной комсомольской организацией штаба училища, донесения которых ежемесячно представлялись в политотдел училища. Так в протоколе № 4 заседания бюро штабной парторганизации Рязанского пулемётного училища от 12 декабря 1942 года на повестке дня стоял вопрос о заслушивании отчёта комсомольской организации штабной группы. Секретарь комсомольской организации данной группы Митьков в своём выступлении констатировал следующее: «Работа, которую вела комсомольская организация состояла в следующем: проводилась читка газет, проведена лекция и беседа по работе среди вольнонаёмного состава училища на тему «Военное обучение», которую проводил комсомолец старший лейтенант

15 ЦАМО. Ф. 60067. Оп. 35134. Д. 22. Л. 47, 48, 48об, 49.

16 ЦАМО. Ф. 60067. Оп. 35134. Д. 22. Л. 44, 44об.

Шершаков».¹⁷

С момента формирования училища и до окончания 1942 года в училище были случаи смерти и гибели военнослужащих. Исключён из списков училища рядовой хозяйственной роты Самшорин Ф. Д., умерший в городской больнице от болезни 8 октября 1942 года.¹⁸ Погиб при исполнении служебных обязанностей в ночь на 23 октября 1942 года курсант 5-й роты Девятов Сергей Васильевич.¹⁹ Родился в 1924 году, призванный в августе 1942 года Гаврилово-Посадским РВК Ивановской области. Имел образование 9 классов.²⁰ Покончил жизнь самоубийством 14 ноября 1942 года курсант 20-й роты Мурашов Евгений Алексеевич, 1924 года рождения. Имел образование 7 классов, до поступления в училище работал электромонтёром в Ленинграде.²¹ Умер в санчасти от воспаления лёгких 26 ноября 1942 года курсант Новоуспенский Игорь Иосифович 1924 года рождения. Имел образование 8 классов. Призван в августе 1942 года Просницким РВК Кировской области.²²

Исключён из списков части курсант 4-й роты Пикориллов О.И., умерший 27 декабря 1942 года в городской больнице.²³

Из представленных выше данных видно, что трое военнослужащих умерли по причине болезни. Меры медицинского обеспечения были предусмотрены приказом по училищу № 21 ещё 30 августа 1942 года, в котором устанавливалось время приёма санчастью больных курсантов с 13:00 до 14:30 часов ежедневно. Кроме того, был установлен порядок приёма, согласно которому больные регистрировались в канцеляриях рот и журналы регистрации к указанным выше часам приёма передавались дежурному врачу.²⁴ Несмотря на принятые меры смертей военнослужащих не удалось избежать по причинам слабого контроля командиров за состоянием здоровья своих подчинённых, неудовлетворительного медицинского обеспечения, плохого снабжения военнослужащих.

Своеобразным подведением итогов политико-воспитательной работы в Рязанском пулемётном училище за 1942 год является донесение от 30 декабря 1942 года секретаря партийной комиссии Рязанского пулемётного училища капитана Султанова на имя секретаря партийной комиссии политического управления МВО о проделанной работе с 6 сентября по 30 декабря 1942 года. В

нём говорилось:

При политотделе Рязанского пулемётного училища города Касимова организовано первичных партийных организаций – 7, низовых – 4, из них батальонных – 5, ротных – 4, при штабе училища – 1, при хозяйственной роте – 1. Всего коммунистов 124 чел., из них командиров 105 чел., курсантов 11 чел., вольнонаемных – 8 чел.

За это время проведено 12 заседаний партийной комиссии, где заслушивали 9 докладов первичных партийных организаций по вопросам:

1. О работе среди кандидатов в члены ВКП/б/ и членов ВЛКСМ;
2. О работе парторганизаций и помощи вступающим в ряды ВКП/б/;
3. Об авангардной роли коммунистов в боевой политической подготовке;
4. О партдисциплине;
5. О выполнении коммунистами приказов товарища Сталина 130, 227;
6. О работе парторганизаций с коммунистами, комсомольцами средними и младшими командирами;
7. О повышении идейно-политического уровня коммунистов;
8. О выполнении решения партийной комиссии от 30 сентября 1942 г.;
9. О работе парторганизаций штаба училища;
10. Принято в партию всего 19 человек, из них членов ВКП/б/ 3 человека, кандидатами в члены ВКП/б/ 16 человек. Из принятых кандидатов в члены ВКП/б/ 15 человек приняты из числа комсомольцев отличников боевой и политической подготовки. Желавших вступить в партию всего 49 человек, из них 30 материалов находятся в стадии оформления /посланы запросы Райкомам ВКП/б/ с просьбой прислать рекомендации/. Затруднение по части роста партии заключается в том, что училище вновь организовано, как командиры, так и курсанты, съехавшиеся из разных областей, друг друга не знают и не могут дать рекомендаций. Делаются запросы в Райкомы ВКП/б/ на которые они очень долго не присылают рекомендаций;
11. Рассмотрено персональных дел 29, из них на членов ВКП/б/ 11, на членов ВЛКСМ 18, по характерам рассмотренных дел выглядит следующее:

17 ЦАМО. Ф. 60067. Оп. 35134. Д. 23. Л. 14 об. – 16.

18 ЦАМО. Ф. 60067. Оп. 35135. Д. 7. Л. 53.

19 Там же, Л. 70.

20 ЦАМО. Ф. 60067. Оп. 35135. Д. 2. Л. 42об., 43.

21 Там же, Л. 133об., 134.

22 Там же, Л. 50об., 51.

23 ЦАМО. Ф. 60067. Оп. 35135. Д. 7. Л. 118.

24 Там же, Л. 19.

- 1) нарушение воинской дисциплины – 25;
- 2) не тактичное поведение коммунистов – 2;
- 3) не своевременная уплата членских и партийных взносов – 1;
- 4) утеря комсомольских билетов – 5;
- 5) убийство курсанта членом ВЛКСМ Веричем – 1;
- 6) как арестованного члена ВЛКСМ Комарова – 1;
- 7) дезертирство – 1.

По рассмотренным персональным делам принято следующее решение:

1. Исключено из комсомола 7 человек:
 - 1) Плешаков И. В. за пьянку и хищение 21 кг мыла;
 - 2) Верич Н.М. за убийство курсанта;
 - 3) Вакуновский В.А. за пьянку и нарушение воинской дисциплины;
 - 4) Баталов И.С. за пьянку и самовольные отлучки;
 - 5) Радюшин К.И. за дезертирство;
 - 6) Комаров В. И. как арестованный;
 - 7) Кузнецов за пьянку и неоднократное нарушение воинской дисциплины.
2. Объявлен строгий выговор - 8 человек;
3. Объявлен выговор на - 6 человек;
4. Предупреждено – 7 человек;
5. Поставлено на вид 1 человек.

Все члены партийной комиссии принимают активное

участие в проводимых ею мероприятиях.

Партийная комиссия все свои мероприятия под руководством начальника политотдела майора товарища Ватутина выполнила.

Кроме того, излагалась просьба к окружной партийной комиссии о снабжении руководящими партийными директивами и положением о партийной комиссии.²⁵

Год 1942-й стал для училища годом его создания и становления. За четыре с половиной месяца своей работы в 1942 году училище столкнулось с большим количеством всесторонних проблем различного характера. Несмотря на это и благодаря самоотверженному труду личного состава, в том числе в большей степени в области политико-воспитательной работы училище продолжило успешно функционировать. Ведущая и движущая роль в деле воспитания и подготовки офицеров-пулемётчиков отводилась ВКП/б/ и ВЛКСМ, которые со своей задачей справились и при их непосредственном участии было выпущено 3336 офицеров, 8 из которых стали Героями Советского Союза.

ПРИНЯТЫЕ СОКРАЩЕНИЯ

1. ЦАМО — Центральный Архив Министерства Обороны

ЛИТЕРАТУРА

1. ЦАМО. Ф. 60067. (Рязанское пулемётное училище) Краткая историческая справка.
2. ЦАМО. Ф. 60067. Оп. 35134. Д. 22. Л. 1, 2, 3, 11, 12, 12об., 25, 26, 26об., 44, 44об., 46, 47, 48, 48об., 49, 54, 55, 55об.
3. ЦАМО. Ф. 60067. Оп. 35135. Д. 4. Л. 243.
4. ЦАМО. Ф. 60067. Оп. 35134. Д. 23. Л. 1-3 с об., 14об. – 16.
5. ЦАМО. Ф. 60067. Оп. 35135. Д. 7. Л. 19, 53, 58, 59об, 60, 70, 90, 91об., 118.
6. ЦАМО. Ф. 60067. Оп. 35135. Д. 2. Л. 42об., 43, 50об., 51, 133об., 134.

© Ларин Геннадий Владимирович (larin191975@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

25 ЦАМО. Ф. 60067. Оп. 35134. Д. 22. Л. 54, 55, 55об.

УСТАВ О ЦЕНЗУРЕ 1826 ГОДА В КОНТЕКСТЕ ВНУТРЕННЕЙ ПОЛИТИКИ НАЧАЛ ЦАРСТВОВАНИЯ НИКОЛАЯ I

Лебедянцев Иван Михайлович

*Преподаватель, ЧОУРО «НЕРПЦ(МП) «Православная гимназия имени Серафима Саровского г. Дзержинска»
leb1000.mm@yandex.ru*

THE STATUTE OF CENSORSHIP OF 1826 IN THE CONTEXT OF DOMESTIC POLITICS BEGAN THE REIGN OF NICHOLAS I

I. Lebedyantsev

Summary: This is an article about specific features of the Law on Censorship 1826. After the publishing, it was called «Iron» and it was criticized both by liberals and conservative persons. The article **researches** the main features of «Iron» Law and compares it with Law on Censorship 1804 of Alexander I and Law on Censorship 1828. The development of this field of law is seen in the context of the character of Nicolas I and some events connected with the beginning of his ruling what is **the novelty** of the article. **In a result**, it is becoming clear that the government of Nicolas I observed public mood and the tsar, despite his reputation of a terrible ruler, could give up and make his policy softer.

Keywords: Nicolas I, liberalism, conservatism, the Law on Censorship, fields of law, Alexander I.

Аннотация: В данной статье исследуются специфические черты Устава о цензуре 1826 года. После выхода Устава, прозванного в народе «Чугунным», последовал всплеск общественного негодования. Критика закона о цензуре последовала не только из среды либеральной общественности, но и от консерваторов. В статье наряду с основными положениями Устава 1826 года освещаются особенности цензурных уставов 1804 и 1828 гг. Развитие цензурного законодательства рассматривается в контексте личностных особенностей и условий восшествия на престол Николая I, что является **научной новизной** публикации. **В результате** исследования делается вывод о том, что, несмотря на жесткие охранительные мероприятия, Николай I чутко относился к общественному мнению и под давлением общественности шел на смягчение своих внутривнутриполитических мер.

Ключевые слова: Николай I, либерализм, консерватизм, цензурное законодательство, отрасли права, Александр I.

Актуальность данного исследования обусловлена происходящими в современном российском обществе процессами. С одной стороны, после распада СССР в России практически исчезли цензурные ограничения. Это привело к негативным последствиям, падению духовно-нравственной культуры, понижению уровня национального самосознания. С другой стороны, появляющиеся с начала нулевых годов цензурные ограничения часто ограничивают свободу слова и печати. Для правильного, сбалансированного развития общества необходимо найти «золотую середину» в отношении власти и народа. Шаги к этому должны предпринимать не только властные структуры, но и общество путем критики антидемократических проектов и отстаивания своих прав. Примером такого давления на власть может служить всесторонняя критика Устава о цензуре 1826 года, которая привела к отмене этого закона.

В исследовании использовались следующие **методы:** компаративный (сравнение первых цензурных уставов России) и системно-структурный (исследование цензурного законодательства в контексте исторических особенностей эпохи).

Теоретическую базу исследования составили уставы о цензуре 1804, 1826 и 1828 гг. [9-11], сборники законов, кодексы и отдельные законодательные акты конца XVIII - первой половины XIX вв. [2,7,8,10,14-17], работы

классиков отечественной историографии и литературоведения [4,6], а также работы современных ученых [1,3,5,9,11,12,18].

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования его результатов для образовательного процесса. Выводы статьи могут быть использованы для курсов истории журналистики и правовой мысли в России. Кроме того, результаты исследования могут быть полезны для осмысления взаимоотношений власти и общества в современном мире.

Николай I является одной из самых противоречивых фигур русской истории. С одной стороны, его эпоха – период наивысшего внешнеполитического могущества России, расцвет культуры, время появления самых значительных произведений русской литературы; с другой – это пора цензурных ограничений и полицейского контроля. Такой же противоречивой, под стать эпохе, была и личность государя. Образ царя сильно различается в воспоминаниях современников [11]. Одни видят его ограниченным, грубым и недалеким тираном, другие отмечают трудолюбие, самоотдачу и преданность долгу. Также и в современной историографии взгляды на его правление часто бывают диаметрально противоположными [9].

На внутреннюю политику Николая I наибольшее вли-

яние оказали два момента: воспитание будущего царя и обстоятельства, при которых произошло его восшествие на трон.

Будучи только третьим сыном Павла I, Николай никем не рассматривался как серьезный кандидат на престол. Российским самодержцем после Павла, согласно изданному им указу о престолонаследии 1797 года [2], становился его старший сын. То есть будущий император Александр I. За ним в случае отсутствия потомства следовал второй сын Павла Константин. Только в том случае, если бы Александр и Константин не оставили прямых наследников по мужской линии, власть перешла бы к Николаю. Но подобная ситуация тогда представлялась более чем гипотетической. Сам Николай I узнал о том, что станет монархом лишь за несколько лет до смерти своего брата [3].

Другим фактором, определившим характер нового правления, стали события декабря 1825. После демарша на Сенатской площади Николай навсегда оставил мысли о либеральных преобразованиях.

Таким образом, годы царствования Николая в силу условий, определивших его развитие, необходимо должны были отличаться от времени правления его старшего брата, нацеленного на реформы, приведение в порядок российской экономики и социальной системы.

Положение, которое занимал Николай при дворе своего отца, а потом брата, сыграло решающую роль в развитии его личности и определило характер царствования. В.О. Ключевский прекрасно отмечает разницу между характером Николая и его брата-преобразователя. «Александр смотрел на Россию сверху, со своей философской политической высоты, а, как мы знаем, на известной высоте реальные очертания или неправильности жизни исчезают. Николай имел возможность взглянуть на существующее снизу, оттуда, откуда смотрят рабочие, не руководствуясь идеями, не строя планов» [6, с.264].

Одной из отличительных черт николаевской эпохи являлась обширная законотворческая деятельность правительствующих кругов. В начале тридцатых возвращенный из ссылки М.М. Сперанский издает Полное собрание законов Российской империи [8] – крупнейший свод нормативных актов, охватывающий период в сто восемьдесят лет. А потом и «Свод законов Российской империи» [10] – многотомное собрание действующих законов государства.

Другим важным событием этой эпохи стало появление в 1845 году «Уложения о наказаниях уголовных и исправительных» [14], также подготовленный Вторым отделением имперской канцелярии. Это был первый

Уголовный кодекс в истории России. Хотя собрание уголовных законов находилось уже в пятнадцатом томе «Свода законов Российской империи», но как отдельный кодекс появляется только в 1845 году. Важен здесь не только сам факт появления Уголовного кодекса, а процесс, частью которого он явился. Собственно, появление законодательства в сфере уголовных преступлений свидетельствует о начале дифференциации отраслей права в российской юриспруденции.

Новое правительство не могло обойти стороной и вопроса о цензурном законодательстве. В 1826 году, вскоре после восшествия Николая I на престол, появляется знаменитый «Чугунный» устав о цензуре [16], а в 1828 году новый, более либеральный законопроект [17].

Первый российский Устав о Цензуре появился еще в начале девятнадцатого столетия. Он был одним из плодов деятельности «Негласного комитета» – круга приближенных к молодому императору лиц. Александр I в начале своего царствования проводил либеральную политику. Это сказалось и на законодательстве эпохи. Так, уже в самом начале своего правления (1803 год) Александр издает знаменитый «Указ о вольных хлебопашцах» [7] – закон, позволявший помещикам отпускать своих крестьян на волю с наделом земли.

Устав 1804 года также был либеральным. Благодаря ему стало возможно появление в двадцатых годах журналов, таких как «Невский зритель», «Мнемозина» или «Полярная звезда», которые были проводниками декабристских идей [4, с.196].

Либеральным шагом был уже сам факт создания цензурного устава. Во многих своих статьях он даже защищает автора от произвола чиновников. Например, в п.21 читаем: «...Цензура в запрещении печатания или пропуска книг и сочинений, руководствуется благоразумным снисхождением, удаляясь всякого пристрастного толкования сочинений (курсив – И.Л.) или мест в оные, которые по каким-либо мнимым причинам кажутся подлежащими запрещению. Когда место, подверженное сомнению, имеет двоякий смысл, в таком случае лучше истолковать оное выгоднейшим для сочинителя образом, (курсив – И.Л.) нежели его преследовать» [15, с.89].

Другим важным моментом было положение периодической печати. В п. 23-24 указывается, что периодические издания не должны быть задерживаемы цензурными ведомствами, поскольку главное они «долженствуют выходить в срочное время и теряют цену новости, если издаются позже» [15, с.89].

Таким образом, Устав 1804 года не только не нарушал права сочинителей, но и защищал их от произвольного толкования их трудов чиновниками. Кроме того, он за-

щищал периодические издания от бюрократических проволочек.

«В целом, в первую половину правления Александра I сильного давления на печать не было» [18, с.50]. Однако его политика изменилась после Заграничных походов и создания Священного союза. Во второй половине своего царствования Александр становится консерватором. Но, несмотря на это, Устав 1804 при Александре I так и не был заменен. Вопрос о новом, более строгом и полном цензурном уставе встал перед следующим русским монархом Николаем I.

В 1826 году увидел свет новый Устав о цензуре. «Среди общественности устав называли «чугунным», который тяжелым прессом придавил печать» [5, с.112]. Такое прозвание закрепилось за новым документом из-за его объемности, неказистости и непонятности. Он был в несколько раз пространнее Устава 1804 года и охватывал не только вопросы непосредственно цензурных ограничений, но и формирования общественного мнения, книгопечатания и др. «Этот Устав отражал максимально жесткий подход, принятый во властных структурах после восстания декабристов 1825 года. Устав пресекает всякое вольнодумство, запрещая любые публикации, содержащие даже предложения о каком-либо государственном переустройстве» [1, с.195].

«Чугунный» устав запрещал любые проявления критического взгляда на устройство общества, какие бы ни были социальные проблемы и даже на размышления о ходе исторического процесса. В 169 параграфе устава написано: «Запрещаются к печатанию всякие частных людей предположения о преобразовании каких-либо частей Государственного управления, или изменении прав и преимуществ. Высочайше дарованных разным состояниям и сословиям Государственным, если предположения сии не одобрены еще Правительством» [16, с.170-171].

Особое негодование в обществе вызвал параграф, посвященный историческим сочинениям, которые в тот момент были особенно популярны. В п.181 по этому поводу написано: «История не должна заключать в себе произвольных умствований, которые не принадлежат повествованию и коих содержание противно правилам сего устава» [16, с.173]. Согласно этому пункту к печати, не могли быть допущены произведения классиков античной историографии, никто из современных западных историков и даже лояльный к власти и обласканный императорами Карамзин. Собственно говоря, сам Николай I скептически отнесся к этому пункту, но уступая просьбам Шишкова, сохранил его без изменений [4, с.197-198].

Другой знаковой чертой Устава стало создание целой системы надзорных органов в сфере печати. В Уставе

1804 года не предусматривалось создание каких либо, специальных надзорных органов. Так, в четвертом параграфе читаем: «Для рассматривания книг и сочинений учреждаются Цензурные Комитеты при Университетах из Профессоров и Магистров и состоят под непосредственным ведением Университетов» [15, с.85-86]. Т.е. хотя цензура и цензурные ограничения, несомненно, существовали, размах их был столь невелик, что не требовал создания специальных органов и должностей. Цензурные органы создавались, но они существовали при университетах, и можно считать их небольшими подразделениями ВУЗов, а не отдельными бюрократическими органами. Отдельный Цензурный комитет был создан в Санкт-Петербурге, но это было, как написано в Уставе 1804 г., вынужденной необходимостью в связи с отсутствием в столице университета [15, с.83]. Законопроект 1826 года, напротив, предусматривал создание целой системы цензурных органов. Не случайно, что устройству цензурных комитетов, обязанностям цензоров и проч. посвящены целых три главы нового устава. Кроме того, что особенно важно, «устав определил должность цензора как самостоятельную профессию... Это ставило статус цензора в жесткие рамки: в случае проступка цензор отвечал за все сполна» [12, с.81].

Стало невозможно совмещать должность цензора с каким-либо другим постом. Должность Цензоров вообще, требующая постоянного внимания, и сама по себе многотрудная и важная, не может быть соединена, в одном лице, с другой должностью» [16, с.135]. Правда, «на должность цензоров правительство стало привлекать писателей и ученых, деятельность которых имела общественное значение. Этим оно старалось заручиться поддержкой общественности и повлиять на литературные круги» [5, с.112]. Но это был лишь небольшой популистский шаг, к которым николаевское правительство охотно прибегало. Можно найти много примеров таких популистских действий во взаимоотношениях власти и литераторов, которые в те годы направляли общественное мнение. Самым известным примером было возвращение из ссылки Пушкина, которого Николай I удостоил еще и личной аудиенции.

Другим примером, ярко иллюстрирующим взаимоотношения власти и литературной общественности, является история, связанная с изданием знаменитых «Записок охотника» Тургенева. За критику крепостничества автор подвергся опале и даже был отправлен в ссылку. При этом Николай I уволил без права на пенсию цензора, давшего разрешение на издание книги, но саму книгу не запретил. Император, по всей видимости, не подверг ее запрету «потому, что не захотел еще раз привлекать внимания к писателю, уже наказанному» [13, с.565]. Здесь в очередной раз сказалось внимание монарха к общественному мнению.

Точно также царское правительство пошло на уступки общественности в случае с цензурным уставом. Устав 1826 года подвергся всесторонней критике. Еще до его утверждения и обнародования самые скандальные его положения стали известны столичной общественности. И в салонах, переписке, личных беседах новый закон обсуждался и критиковался. О недовольствах Уставом доносили царю. Кроме того, скандальный законопроект подвергся критике не только со стороны либеральных кругов, но и «справа», от представителей консервативных и охранительных тенденций российского общества. С всесторонней критикой Устава 1826 года выступил знаменитый С.С. Уваров, один из творцов «теории официальной народности», человек, который впоследствии станет символом цензуры и государственного контроля над образованием и культурой. В конце 1826 года им была создана записка с подробным разбором и критикой всех спорных моментов Устава [4, с.210].

Все это привело к тому, что император поддался давлению со стороны общества, и в том же 1826 году им был создан комитет для пересмотра цензурного устава. Результатом работы комитета было создание в 1828 году нового Устава о цензуре. В новом Уставе уже отсутствовали спорные статьи, позволявшие цензору толковать смысл произведений или запрещавшие историку делать выводы и обобщения. Кроме того, Устав 1828 года, наконец, решил важный вопрос об иностранных произведениях. Вторая часть этого Устава посвящена цензуре иностранных книг. В целом, новый закон о цензуре был

более либеральным, продуманным и взвешенным. Этот Устав просуществовал вплоть до эпохи Великих реформ и был заменен лишь в 1865 году.

Выводы

Таким образом, на примере событий 1826-1828 гг., когда шел процесс разработки нового цензурного законодательства, мы видим, что Николай I отнюдь не был негибким правителем с железной волей, каким он часто представлялся современникам. Император, несмотря на усиление цензуры и полицейского контроля, очень чутко относился к изменениям в общественном мнении. Собственно, само усиление цензуры об этом свидетельствует. Цензурные ведомства создавались для того, чтобы направлять общественное мнение, а тотальная слежка тайной полиции имела своей целью не только выявление и искоренение крамолы, но и выяснение общественных настроений. И хотя Николай I часто шел на непопулярные меры, его отступление перед давлением различных социальных групп показывает, что он пытался следить за тем, какой уровень общественного недовольства эти меры вызывают. Император утвердил «Чугунный» устав 1826 года, несмотря на тот факт, что сам был недоволен некоторыми, наиболее ограничивающими свободу слова статьями, поскольку этот Устав соответствовал его политической программе. Но когда этот законопроект подвергся всесторонней критике как слева, так и справа, царь уступил общественному недовольству и вскоре утвердил новый, более либеральный устав.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амиров В.М., Чудинов А.П. Российская журналистика под гнетом цензуры // Политическая лингвистика, 2010 - №2 (32), с.194-195.
2. Акт, Высочайше утверждённый в день священной Коронации Его Императорского Величества, и положенный для хранения на престол Успенского Собора // Полное собрание законов Российской империи. — СПб.: Типография II отделения Собственной Его Императорского Величества канцелярии, 1830. — Т. XXIV. — С. 587—589.
3. Выскочков Л.М. До междуцарствия. «Ангел» Александр и Николай Павлович (3 июля 1819 – 1 сентября 1825) // Петербургский исторический журнал, 2019 - №2(22).
4. Гиллельсон М.И. Литературная политика царизма после 14 декабря 1825 г.// Пушкин: исследования и материалы/ АН СССР. Ин-т рус. лит. (Пушкин. Дом). – Л.: Наука. Ленинград. отд-ние, 1978. – Т.8. – С.195-218.
5. Горячева Е.М. Особенности административного и уголовного законодательства в сфере борьбы с инакомыслием в годы правления Николая I // Известия Тульского государственного университета. Экономические и юридические науки, 2014 - №3-2. С.111-119.
6. Ключевский В.О. Курс русской истории. Часть 5//Сочинения в 8 т. Т.5. М.:1958.
7. Об отпуске помещиком крестьян своих на волю по заключении условий на обоюдном согласии основанных // Полное Собрание Законов Российской Империи: Собрание первое: с 1649 по 12 декабря 1825 года. – СПб.: Тип. 2-го Отд-ния Его Собств. Е. И. В. Канцелярии, 1830. – в 48 т. Т. XXVII. С.462.
8. Полное Собрание Законов Российской Империи: Собрание первое: с 1649 по 12 декабря 1825 года. – СПб.: Тип. 2-го Отд-ния Его Собств. Е. И. В. Канцелярии, 1830. – в 48 т.
9. Поташев А.Ф. Историография царствования Николая I // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология, 2012 - №2.
10. Свод Законов Российской Империи. - СПб.: Тип. 2-го Отд-ния Его Собств. Е. И. В. Канцелярии, 1830. – в 15 т.
11. Рахматуллин М.А. Император Николай I глазами современников//Отечественная история, 2004, №6.
12. Терещенко Я.В. Цензура и журналистика в период правления Николая I // Вестник РГГУ. Серия: Литературоведение. Языкознание. Культурология, 2008 -

- №11. С.80-86.
13. Тургенев И.С. Собрание сочинений в 6 т. Т.1. М.:1968.
 14. Уложение о наказаниях уголовных и исправительных. - Санкт-Петербург: Тип. 2 отд-ния собств. е. и. в. канцелярии, 1845.
 15. Устав о цензуре 1804 г. // Сборник постановлений и распоряжений по цензуре с 1720 по 1862 год: напечатан по распоряжению Министерства народного просвещения. - Санкт-Петербург: в Тип. Морского министерства, 1862. С.81-87.
 16. Устав о цензуре 1826 г. // Сборник постановлений и распоряжений по цензуре с 1720 по 1862 год: напечатан по распоряжению Министерства народного просвещения. - Санкт-Петербург в Тип. Морского министерства, 1862. С.125-197.
 17. Устав о цензуре: [Утв. 22 апр. 1828 г.: с приложением Штатов и Положения о правах сочинителей]. – Санкт-Петербург: тип. Деп. нар. прос., 1829. - 101 с.
 18. Чирскова И.М. «Тело власти»: цензура как феномен культуры // Международный журнал исследований культуры, 2015, №2 (19), с. 47-51.

© Лебедянцева Иван Михайлович (leb1000.mm@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ПРЕДСТАВИТЕЛИ КОРЕЙСКОЙ ДИАСПОРЫ НА УРАЛЕ: БИОГРАФИЯ КАН ДИН ХО (1903-1937 ГГ.)– БОРЦА ЗА НЕЗАВИСИМОСТЬ КОРЕИ¹

Лим Сунгжае,

*Преподаватель, Уральский федеральный университет
им. Первого президента РФ Б.Н. Ельцина
aluminary@gmail.com*

Мусинова Ирина Александровна

*старший преподаватель, Уральский федеральный
университет им. Первого президента РФ Б.Н. Ельцина
irina.musinova@gmail.com*

REPRESENTATIVES OF THE KOREAN DIASPORA IN THE URALS: BIOGRAPHY OF KANG JIN HO (1903-1937) – KOREAN INDEPENDENCE FIGHTER²

*Lim Sungjae
I. Musinova*

Summary: There are a significant number of researches devoted to the Russian Koreans and their contribution to the Korea Independence Movement both the Republic of Korea and in the Russian Federation, but, unfortunately, the activities of Korean patriots and anti-Japanese activists who lived in the Urals are still poorly examined. This article attempts to provide information about Kang Jin Ho, a representative of the Korean diaspora in Sverdlovsk (Yekaterinburg) in the late 1920s - 1930s and his participation in the Korean Independence movement.

Keywords: Korea, USSR, History of the Korean diaspora in Russia, Korean diaspora in the Urals, Kang Jin Ho.

Аннотация: В Российской Федерации и в странах СНГ, а также в Республике Корея существует обширная литература, посвященная истории советских и российских корейцев, при этом, к сожалению, все еще слабо исследована история корейцев, проживавших на Урале. Особенно мало исследован их вклад в развитие антиимпериалистического, антияпонского патриотического движения. В настоящей статье предпринята попытка представить информацию о Кан Дин Хо-представителе корейской диаспоры г. Свердловска (Екатеринбурга) конца 1920-х - 1930-х гг.

Ключевые слова: история корейской диаспоры в России, корейцы России и стран СНГ, корейцы Урала, Кан Дин Хо.

В Российской Федерации и в странах СНГ, а также в Республике Корея существует обширная литература, посвященная истории советских и российских корейцев, при этом, к сожалению, все еще слабо исследована группа корейцев, проживавших на Урале, особенно их вклад в развитие антиимпериалистического, антияпонского патриотического движения в первой половине XX в. [4, с. 46-47] Между тем, среди них было немало ярких и интересных людей, которые активно принимали участие в событиях той эпохи. Осуществляя деятельность в интересах корейского народа, они нередко параллельно вносили вклад и в развитие советского государства [7, с. 9-10].

После аннексии Корейского полуострова Японией в 1910 г. в стране и за ее пределами начало активно формироваться антияпонское движение. Корейцы, проживавшие на территории России, также приняли в нем активное участие [8, с. 30-31]. Антияпонское движение набирало обороты и на территории нынешней России в таких крупных центрах как Петербург и Москва, в го-

родах Сибири вдоль Транссибирской железной дороги, и, в особенности, на Дальнем Востоке [6, 13-14]. Поддерживали патриотические настроения и представители корейской диаспоры на Урале. В настоящей статье будет представлена информация о представителе корейской диаспоры г. Свердловска (Екатеринбурга) 1920-1930-х гг. **Кан Дин Хо** (кор. Кан Чжинхо, 강진호).

Кан Дин Хо родился во Владивостоке 25 августа 1903 г. в семье корейского крестьянина-арендатора, детские годы провел в Приморье вместе с матерью и двумя братьями: Кан Хи Сен (впоследствии проживал на станции Кедровка Приморского края, являлся колхозником) и Кан Ён Су (занимался рыболовством, в 1934 г. перешел на территорию Кореи). Третий, самый старший брат Кан Дон Хо, был партизаном в Хабаровске, подробных сведений в биографии о нем не сохранилось [9, л. 1-2].

Начальное образование Кан Дин Хо получил на территории Приморья в 1921-1924 гг., а затем в 1925 г. продолжил обучение в Манчжурии, в ее Северо-Восточной

1 Исследование выполнено за счет гранта Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) (проект No 19-59-51004/19 от 15.01.2020)

2 This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research, grant number 19-59-51004/19

части, примыкавшей непосредственно к Корейскому полуострову и Приморью и получившей название «Кан-до», кор. 간도). Обучался он в городе Лунцзин (кор. 용정, упрощ. кит. 龙井) в корейской средней школе «нового типа». По словам Кан Дин Хо, до 1924 г. во Владивостоке продолжать образование было для него затруднительно, поэтому он направился в Северо-Восточную Манчжурию. Обучался Кан Дин Хо в школе Тайдун (кор. «Тэсон», 대성학교), что примечательно, в ней в то же время учился знаменитый корейский поэт-патриот Юн Донджу (кор. 윤동주). Школа была основана в 1921 г., по типу относилась к т.н. «народным школам» («минджокчунхаккё», кор. 민족중학교). Один год обучения оплачивала семья Кан Дин Хо, а последующие три года он учился бесплатно (обучение оплачивало корейское антияпонское национальное общество).

В найденных 24 апреля 1937 г. при обыске в квартире Кан Дин Хо двух тетрадей с записями на корейском языке («хангыле») и ханмуне содержится информация, при анализе которой видно, что он направился в регион не случайно, а школа финансировалась за счет организаций корейских патриотов-националистов.

Еще с 1910-х гг. в городе Лунцзин (кор. 용정, упрощ. кит. 龙井), расположенном в современной провинции Гири, проживала значительная корейская диаспора. Еще в 1860- 1880-х гг. в этом районе как легально, так и нелегально проживало значительное количество корейского населения, особенно много людей прибыло из северной части Корейского полуострова. Это было связано с неурожаем, занятиями охотой, торговлей, работой в шахтах и на строительстве, а также наличием большого количества свободных земель. При этом налоги, составлявшие часть урожая, были гораздо ниже, чем в Чосон. Количество корейского населения в регионе значительно увеличилось после аннексии Кореи Японией в 1910 г.: в регион прибыло большое количество недовольных японским колониальным режимом, создавались вооруженные антияпонские партизанские отряды «ыйбён» [4, с. 19-20].

Город также известен событиями 13 марта 1919 г. (кор. 북간도 3.13 반일 운동), когда узнавшие о Первомайском движении корейские студенты и жители города Лунцзин провели масштабную антияпонскую акцию с требованием предоставить Корею независимость. В антияпонских протестах приняло участие более 10 тыс. человек. Японская полиция открыла стрельбу по участникам мирного протеста, в результате 17 участников акции мирного протеста были убиты на месте, несколько тысяч человек были арестованы.



Антияпонская акция протеста 13 марта 1919 г. в г. Лунцзин (서전 별) Источник:

В 1920-е гг. небольшой городок стал образовательным центром для корейцев, где учащиеся составляли около 40% населения и являлись одной из наиболее активных и просвещенных групп. Всего в городе существовало рекордное количество корейских средних школ – шесть: католическая средняя школа Донгхын (кор. 동흥중학교); созданная английскими миссионерами про-японская средняя школа Ынджин (кор. 은진중학교); буддийская и более независимая от японского влияния средняя школа Десонг (кор. 대성학교); женская средняя школа Мёнсин (кор. 명신중학교) и средняя школа Кынхва (кор. 근화중학교) [8, с. 33].

Наличие такого значительного количества корейских учебных заведений было связано с тем, что в 1910-1919 гг. Япония осуществляла в Корею жесткую колониальную политику, связанную с ассимиляцией и подавлением любых проявлений недовольства. Сфера образования являлась ключевой для осуществления такой политики, поэтому японцы препятствовали росту школ любого уровня в Корею, особенно это касалось школ второй и третьей ступени. Вплоть до 1920-х гг. в Корею не было собственного высшего учебного заведения, и многие образованные корейцы обучались в университетах в США и Японии. В результате такой политики в 1910-1920-е гг. серьезной популярностью начали пользоваться частные учебные заведения, в том числе, неофициальные, которые чаще всего создавались либо миссионерами и религиозными организациями, либо представителями корейского националистического движения. Ситуация с отношением японских колониальных властей к образованию в Корею несколько изменилась лишь после Первомайского движения 1919 г. [3, с. 78]

После окончания школы Кан Дин Хо женился на кореянке Нам Оксун (русское имя Нам Екатерина), дочери корейца Нам Си Ёна, у которого проживал во время обучения. Остался в Лунцзине из-за семейного положения, в 1925-1926 гг. преподавал в средней школе Пачжу (кор. 바주중학교). Стал учителем, так как после окончания средней школы Тайдун (кор. «Тэсон») мог преподавать все предметы, соответствовавшие программе школы первой ступени, владел корейским, китайским, японским, русским и английским языками [9, л. 3-4].

Недовольство Кан Дин Хо вызывал тот факт, что в средней школе Пачжу воспитание велось в прояпонском духе, среди учеников активно насаждались японский язык и японские традиции, учебники также были на японском языке. Учащимся внушалось, что корейцы являются частью японской нации, что дальнейшее экономическое развитие страны возможно только под руководством Японии. Те, кто был замечен в поддержке идей корейского национализма, подвергались арестам и пыткам. Все собрания проходили под надзором японских политических жандармов, с их разрешения. Проводником прояпонского образования нередко в той или иной степени являлся и преподавательский состав школ [9, л. 4].

Кан Дин Хо, работая в школе Паджу также был вынужден формально следовать этим правилам, но копившееся в нем недовольство привело к тому, что в 1931 г. Кан Дин Хо вернулся в г. Владивосток и начал активно участвовать в просветительской деятельности, участвуя в открытии корейских учебных заведений (в том числе, вечерних школ для рабочих) и газет на корейском языке. Он и сам преподавал в одной из корейских школ, был хорошо знаком с другим корейским учителем-просветителем Ким Чен Хо. Увлёкся он и изучением идей марксизма, достижений западной философии и основ политической мысли. В упомянутых ранее тетрадях сохранились подробные конспекты, записанные на ханмуне. О патриотических идеях Кан Дин Хо свидетельствуют дневниковые записи, черновики писем и стихи, оставленные на свободных страницах тетради и на полях [9, л. 5].

Создание корейских национальных школ и объединений корейских граждан было реакцией корейских патриотов на попытку японских колониальных властей воспитать из корейцев «лояльных подданных Японской империи», прививать корейцам в рамках школьной программы лишь «простые практические знания, соответствующие нуждам имперской экономики и духу времени» [3, с. 79]. Система школьного образования в Корее колониального периода разительно отличалась от японской, уровень преподаваемых дисциплин и требования к учащимся в Корее были значительно ниже. В тот период существовали школы первой ступени, где обучение длилось всего 3-4 года [3, с. 80], гораздо меньше было школ второй ступени (4 года), и совсем ничтожное количество (менее 20) составляли высшие профессиональные школы, где обучение велось в течение 3-5 лет.

Как известно, антияпонская патриотическая деятельность осуществлялась вооруженным путем (покушения на убийство в отношении деятелей, связанных с японским колониальным режимом, создание вооруженных антияпонских партизанских отрядов «ыйбён»), а также невооруженными методами, включавшими в себя публикацию газет и журналов, просветительскую деятель-

ность, создание корейских школ, где велось преподавание корейского языка, истории и литературы, а также сбор сведений и написание обличительных материалов о деятельности японского оккупационного режима [8, с. 18-19].

Именно второй метод избрал для себя Кан Дин Хо, так как к середине 1920-х – началу 1930-х гг. Японии удалось подавить основные очаги корейского вооруженного сопротивления, были арестованы основные борцы за независимость на территории Корейского полуострова, было все меньше возможностей вступить с японцами в открытое вооруженное противостояние.

Во второй половине 1910-х – 1920-е гг. местные корейские лидеры и эмигранты стремились в ответ на колониальную политику создать школы нового образца во Владивостоке и Хабаровске, а также в других крупных корейских населенных пунктах Российской империи, а затем и СССР. Не только дети, но и взрослые корейские рабочие и мелкие ремесленники и торговцы изучали в них не только корейский, русский и английский языки, но также математику, экономику, этику, корейскую историю, философию и другие предметы. Считалось, что «новое образование» (кор. *신사상적 교육*), которое получают корейские эмигранты в США, СССР и в других «прогрессивных» странах будут способствовать национальному возрождению корейской нации, появится «воздух перемен», соединивший в себе корейские многовековые традиции и просвещенные идеи стран Запада [1]. Именно таких воззрений придерживался известный корейский теоретик-националист Пак Ынстик. Деньги для таких школ собирались с жителей корейских населенных пунктов, их жертвовали корейские рабочие, трудившиеся в рудниках и на заводах [5, с. 110].

Корейские патриоты писали учебные пособия для таких школ и издавали их на свои деньги, переводили произведения, посвященные корейской истории и культуре, с традиционного китайского письма на хангыль, организовывали спектакли, проводили корейские праздники и конкурсы поэтического мастерства не только для этнических корейцев, но и для всех желающих. Эти процессы усилила проходившая по инициативе Комиссариата по национальной политике СССР «советизация» национальных меньшинств, которые активно включились в советское строительство [2, с. 48].

Эти процессы начали тормозиться после 1927 г., когда состоялся 15 съезд Коммунистической партии СССР и был взят курс на коллективизацию. К 1930 г. Было национализировано около 90% земель в Приморье, в ответ на эти меры в октябре 1929 – марте 1930 г. около 50000 корейцев перешли с имуществом и с семьями на территорию Манчжурии, в 1931 г. Произошел Манчжурский инцидент, обострились отношения с Японией, в середи-

не 1930-х гг. началась политика выселения народов из приграничных территорий вглубь страны, аресты и допросы по подозрению в контр-революционной агитации и шпионской деятельности.

Опасаясь ареста, в 1933 г. Кан Дин Хо переехал в г. Свердловск, начал работать на УЗТМ строгальщиком, где проработал вплоть до своего ареста в 1937 г., а также учился в Кооперативном техникуме советской торговли, в марте 1936 г. получил гражданство СССР. Его жена Нам Оксун обучалась на втором курсе того же торгового техникума, работала в швейной мастерской, у супругов в 1937 г. родилась дочь. В Свердловске Кан Дин Хо также являлся активным участником организации «Союз корейских рабочих», поддерживал тесную связь с представителями корейской диаспоры на Урале [9, л. 11].

В 1937 г. его вызывали в качестве свидетеля по делам нескольких репрессированных корейцев, а 24 апреля

1937 г. в его квартире состоялся обыск, при обыске было обнаружено и изъято две тетради с записями на корейском языке и ханмуне, письма и другие личные вещи. Кан Дин Хо утверждал, что записи принадлежали не ему, а корейцу по имени Кан Чен Сон, с которым он встретился во Владивостоке, они вместе преподавали в корейских школах, а тетради он получил для ознакомления [9, л. 12].

16 сентября 1937 г. Кан Дин Хо был арестован по обвинению в осуществлении шпионской деятельности в пользу Японии и расстрелян уже на следующий день [9, л. 13]. Его захоронение находится на 12 км Московского тракта, где в настоящее время открыт мемориал жертвам политических репрессий. Кан Дин Хо обвинили в том, что в 1925-1926 г. Он являлся официальным сотрудником японского политического управления в пограничных районах (в Кандо), а в середине 1926 г. нелегально перешел на территорию СССР.

ЛИТЕРАТУРА

1. Park M. Alyssa. *Sovereignty Experiment: Korean Migrants and the Building of Borders in North-East Asia, 1860-1945*. Cornell University Press, 2019. – 306 p.
2. Kim Young-Jick. *Colonial Rule and Social Change in Korea, 1910-1945*.
3. Abe Hiroshi. *Higher Learning in Korea under Japanese Rule. Keijo Imperial University and the "People's University" Campaign*.
4. 박환. 대륙으로 간 혁명가들. 국학자료원, 2008. [Пак Хван. Тэрюгыро кан хенмёнгадыль/Корейские борцы за независимость Кореи, сражавшиеся на континенте. Сеул: Гукхакчарёвон. 2008]
5. Пак Б.Д. Борьба российских корейцев за независимость Кореи. 1905-1919 гг. М.: ИВ РАН, 2009.
6. 한국독립운동사 강의 (개정판). 한국근현대사학회, 2007. [Хангуктоннипундонса кан-ый/ Лекции по истории корейского национально-освободительного движения. Сеул: Хангук кынхёндэса хакхве, 2007]
7. Ким Мангём (И.С. Серебряков). – 2 изд., исправ. и доп. – М.: Институт востоковедения РАН, 2007. – 224 с.
8. 권희영. 한인 사회주의운동 연구. 국학자료원, 1999. [Квон Хиён. Ханин сахведжу-ый ундон ёнгу/Исследования по истории корейцев-социалистов. Сеул: Гукхвечарёвон, 1999].
9. Государственный архив административных органов Свердловской области (ГААОСО). Ф. Р-1. Оп. 2. Д. 41775.

© Лим Сунгжае (aluminary@gmail.com), Мусинова Ирина Александровна (irina.musinova@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

Н.И. ТУРГЕНЕВ И ЕГО ПРОЕКТ ЛИБЕРАЛЬНОГО ТАЙНОГО ОБЩЕСТВА

Путилин Михаил Сергеевич

ФГБОУ ВО «Новосибирский национальный
исследовательский государственный университет»
m.s.putilin@bk.ru

N.I. TURGENEV AND HIS PROJECT OF A LIBERAL SECRET SOCIETY

M. Putilin

Summary: The article is devoted to the history of the project of a liberal secret society, which owns its own magazine, conceived by N.I. Turgenev, as well as attempts to implement it. The sources are the writings of Nikolai Ivanovich from the collection "Russia and the Russians", diaries from the collection edited by E.I. Tarasov, as well as the epistolary heritage of Turgenev, published by A.N. Shebunin. As a result of the study carried out in accordance with the concepts of historical-genetic and comparative methods, the history of the origin and development of the project of N.I. Turgenev, as well as its principles, was revealed. This project was based on the dissemination of the principles of liberalism and education through his magazine.

Keywords: 1st quarter of the 19th century, reforms of Alexander I, history of social and political movements in Russia, Decembrist studies, "Arzamas", history of journalism, N.I. Turgenev.

Аннотация: Статья посвящена истории проекта либерального тайного общества, владеющего собственным журналом, задуманного Н.И. Тургеневым, а также попыткам его воплощения. В качестве источников привлечены сочинения Николая Ивановича из сборника «Россия и русские», дневники из сборника под редакцией Е.И. Тарасова, а также эпистолярное наследие Тургенева, опубликованное А.Н. Шебуниным. В результате исследования, проведённого в соответствии с концепциями историко-генетического и сравнительного методов, выявлена история зарождения и развития проекта Н.И. Тургенева, а также его принципы. В основе данного проекта было распространение принципов либерализма и просвещения через свой журнал.

Ключевые слова: 1-я четверть XIX в., реформы Александра I, история общественно-политических движений России, декабристоведение, «Арзамас», история журналистики, Н.И. Тургенев.

Среди отечественных работ, посвященных ранней истории движения декабристов, едва ли можно найти много примеров глубокого анализа деятельности и сочинений Николая Ивановича Тургенева. Среди советских историков выделяется А.Н. Шебунин, осуществивший публикацию писем Николая Ивановича [2] и составивший его краткую биографию [11]. Однако в целом можно говорить о том, что полноценный интерес к личности Н.И. Тургенева возник только в годы Перестройки и дал первые результаты в постсоветской историографии. Среди них стоит особенно отметить работы С.В. Житомирской [5] и В.С. Парсамова [7]. В данных работах Н.И. Тургенев предстал видным идеологом отечественного либерализма начала XIX века. Исследователи нашли убедительные доказательства наличия у Николая Ивановича проработанного проекта учреждения тайного общества, владеющего собственным журналом и способного влиять на общественное мнение.

Вместе с тем, деятельность Николая Ивановича в различных общественных и политических организациях ещё не была рассмотрена в виде целостной картины, что позволило бы уточнить отношение Н.И. Тургенева к реформам Александра I и движению декабристов. Гипотеза статьи состоит в том, что деятельность Н.И. Тургенева в различных организациях была обусловлена наличием у него собственного представления о тайном обществе,

детали которого мы уточним в процессе анализа, и замысел которого он пронёс через «Арзамас» и тайные общества декабристов.

Развитие инструментария методологии современной исторической науки предполагает широкое применение комплексного подхода на основе различных концепций.

Концепция историко-генетического метода охарактеризована в работе И.Д. Ковальченко «Методы исторического исследования» как наиболее близкая принципу историзма: «Суть его состоит в последовательном раскрытии свойств, функций и изменений изучаемой реальности в процессе ее исторического движения, что позволяет в наибольшей мере приблизиться к воспроизведению реальной истории объекта» [6, с. 170]. Автор отмечал его слабые стороны для современного научного исследования при изучении «массовых исторических явлений и процессов», однако признавал и возможность его успешного применения в сочетании с другими методами [6, с. 172]. Для этого в статье использован также метод сравнительного анализа, необходимый для выявления влияния проекта, задуманного Н.И. Тургеневым, на устав Союза благоденствия.

Цель статьи – на основании анализа источников составить представление о концепции общества, сложив-

шейся у Н.И. Тургенева, как наилучшей формы организации либеральных сил с целью помощи Александру I и правительству в проведении масштабной программы реформ.

Прежде всего, стоит остановиться на участии Николая Ивановича в литературном обществе «Арзамас» («Арзамас» - литературное общество, объединявшее выдающихся российских деятелей из таких разных сфер общественной и государственной деятельности, как международная дипломатия, литература и журналистика. Работы современных исследователей доказали проправительственный характер данного литературного общества [9]). Мы проанализируем эпистолярное наследие Николая Ивановича и его дневники, в которых нашло отражение его представление о принципах либерального общества, владеющего собственным журналом, которые он пронес через литературное общество «Арзамас» и тайное общество декабристов. Также следует обратиться к «Зелёной книге» для того, чтобы определить степень влияния Н. Тургенева на устав Союза. Общение в кругу «арзамасцев» интересно для статьи тем, что повлияло на политическую позицию Н.И. Тургенева, укрепив его в либеральных проправительственных взглядах. К тому же, именно анализируя причины неудачи «Арзамаса», Н.И. Тургенев окончательно убедился в необходимости общества другого типа, с разносторонними направлениями деятельности, при этом более самостоятельного в выборе метода противостояния противникам реформаторского курса.

Работы современных исследователей доказали проправительственный характер этого литературного общества. В. Г. Сироткин в своей статье [9, с. 3-47] обратил внимание на подготовленный в 1817 г. И. Каподистрией «проект закрепления дипломатического преобладания России в Европе» [9, с. 19]. Автор, обратившись к анализу источников, показал, что члены «Арзамаса» своими сочинениями должны были обеспечить поддержку плана Каподистрии. Задача литераторов состояла в подготовке общественного мнения для принятия реформ, предполагавшихся данным проектом.

М. Майофис в своей ключевой работе [4] более подробно проанализировала источники и охарактеризовала подготовленный И. Каподистрией план как «модернизационный проект» [9, с. 26]. Автор считает, что основные политические меры, предполагавшиеся этим проектом, должны были непосредственно затронуть государственный строй России, а «Арзамас» мог сыграть важную роль в подготовке условий для проведения реформ внутри страны [9, с. 22 - 26].

В.С. Парсамов убедительно показал, что интерес к общественной деятельности у Н. И. Тургенева появился уже в период его заграничной службы в начале 1816 года.

Тогда же, согласно исследователю, будущий декабрист составил программу желательных для России реформ [7], которые, как он надеялся, осуществит Александр I при поддержке общественности. Но дневниковые записи, на которые ссылается Парсамов, не доказывают, что Н. Тургенев имел представления о возможных средствах для реализации подобной программы.

Первые сведения о знакомстве Николая Ивановича с членами «Арзамаса» содержатся в дневниковой записи от 12 ноября 1816 года. Начальное впечатление, сложившееся у Н.И. Тургенева об обществе, не соответствовало его ожиданиям, и поэтому он не возлагал надежд на эту организацию, считая ее неспособной на активную просветительскую деятельность и выпуск журнала социально-политической тематики. Отношение Николая Ивановича к деятельности «арзамасских» литераторов изменялось на протяжении 1816-1817 годов. После первого знакомства с членами «Арзамаса» ему показалось, что они заняты лишь разговорами о необходимых либеральных реформах, но не стремятся способствовать им на практике. Н.И. Тургенев отмечает: «Они говорят, что любят то же, что и я люблю. Но я этой любви не верю... *желают* цели, но *не желают* средств» [1, с. 7]. Николай Иванович упрекнул «арзамасцев» в поисках оправдания для собственного бездействия. После этого автор дневника добавил, что правление Александра I есть удобное время для активной поддержки намеченного правительством реформаторского курса, который не следует упускать мыслящей общественности.

Это невысокое мнение о литературном обществе Н.И. Тургенева сохранял как минимум весь ноябрь 1816 года, потому что почти то же самое он сообщил в письме от 30 ноября 1816 года. Автор конкретизирует характеристику застоя мысли, который он видел как в «Арзамасе», так и в отечественной литературе в целом [2, с. 84]. Каким-либо перспектив для влияния на общественное мнение Николай Иванович в «Арзамасе» ещё не видит, о чем он и заметил в конце письма.

Но немногим более чем через месяц отношение Тургенева к «Арзамасу» стало более снисходительным. Об этом автор написал в письме от 4 января 1817 года, где признал, что после посещения трёх заседаний литературного общества стал подмечать некоторые таланты и достоинства его членов: «Жуковский и Блудов всегда читают речи и очень забавные. Литературные хамы на них всегда сердятся, а они над ними смеются, и дело делают» [2, с. 86]. Побывав на нескольких собраниях, Николай Иванович признал в «арзамасцах» способности, с помощью которых можно было противостоять оппонентам в борьбе за общественное мнение, через юмор и пародию.

Оценив ум и талант членов «Арзамаса», Н.И. Турге-

нев вступил в него, произнеся при этом речь, которую он оценил в письме от 25 февраля 1817 года как «преплохую» [2, с. 89]. Заготовку этой речи Николай Иванович поместил в дневник под запись от 11 января. Эти заготовки посвящены критике журнала «Сын Отечества» и его редактора Н.И. Греча, о чём он сообщил брату в письме, датированном 1 апреля 1817 года [2, с. 92]. Основные претензии, высказанные Тургеневым, связаны с враждебностью к Европе статьи журнала, посвящённой веротерпимости [1, с. 17-20.]. М. Майофис рассматривает эту речь как важный момент в истории литературного общества. Исследователь считает, что после этой речи критика «арзамасцев» перешла от пародий на деятелей «Беседы любителей русского слова» к литературной борьбе с любыми идейными оппонентами [10, с. 323-326.]. Отсюда следует, что, увидев в сочленах по обществу единомышленников, Тургенев надеялся на издание их собственного журнала. Источники свидетельствуют о том, что Николай Тургенев вёл в «Арзамасе» активную деятельность, направленную на литераторов, оппонировавших правительственной программе реформ.

Для нас представляет интерес также сделанная в период обсуждения «арзамасских» журнальных проектов (17 июля 1817 года) Н.И. Тургеневым дневниковая запись о тайных обществах: «Общества не умирают... если цель их согласна с законами нравственности и с общею пользою» [1, с. 40.]. Николай Иванович рассуждал о достоинствах политических обществ и сделал вывод об их пользе для борьбы с «деспотическими правлениями». Констатируя успехи немецких обществ, Н.И. Тургенев заключает: «Итак общества, и одни только общества могут приносить действительную и прочную пользу Государствам в отношении нравственного их усовершенствования» [1, с. 40.]. Таким образом, мы полагаем, что именно в 1817 году, Тургенев пришёл к мысли о необходимости тайных обществ для поддержки реформаторского курса.

В эпистолярном наследии Н.И. Тургенева мы можем найти и другие свидетельства того, что он пытался придать обществу не только литературную, но и политическую значимость. В письме от 8 сентября 1817 года он описал обсуждение в обществе «Арзамас» проекта учреждения собственного журнала. Этот фрагмент очень важен, так как характеризует материалы, предложенные для журнала: «Были предлагаемы программы; все исключительно литературные... я предложил следующую: "показать заслуги Англии и Франции перед Европою"» [2, с. 103.]. Следует отметить, что метод «сравнения заслуг» Николай Иванович задумал использовать для составления некоего публицистического сочинения или статьи ещё в дневниковой записи от 10 августа этого же года. Но там Тургенев думал использовать его против французов, пишущих против Англии: «Многие кричат против Англии, не зная сами за что» [1, с. 43.]. Пересказывая своё предложение для журнала, Николай Иванович не отка-

зывался от своих слов о том, что Франция «заставила ненавидеть свободу», но пояснил, что из осмысления уроков революции можно сделать полезные выводы: «Но надобно также упомянуть, что Франция своею революциею прочла так сказать для Европы полный курс науки управления государственного». [2, с. 233.]. Из контекста письма следует, что в этом случае журнал нужен был ему для демонстрации читающей публике достоинств парламентаризма.

Из дневников Николая Ивановича мы можем узнать, что будущий декабрист предпринимал практические шаги по претворению в жизнь собственного видения журнала для «Арзамаса», как позднее для декабристского Союза. В записи от 29 октября Тургенев упомянул о «статьях общей политики», которые он хотел обработать «для Арзамаса» [1, с. 102.]. На основании источников мы можем увидеть активное участие Николая Ивановича в составлении журнала, в числе тем которого должны были быть история идей либерализма и наглядные примеры их успешного воплощения.

Но журнальный проект так и не был осуществлен, само же общество было близко к ликвидации. Об этой ситуации Н.И. Тургенев писал брату в письме от 5 декабря 1817 года «Арзамас наш давно уже не собирается; теперь же, думаю, совсем рушится...» [2, с. 108.]. Рассуждая о причинах этого упадка, Николай Иванович назвал основной причиной неудач «Арзамаса» зависимость его членов от своего бюрократического начальства: «У нас все хотят делать вместе, и оттого ничего не делают: хотят и просвещать других и служить...» [3 С. 108.]. В этом случае можно говорить о трансформации взглядов Николая Тургенева. Он разуверился в том, что общество, подобное «Арзамасу» может быть полезно для продвижения реформ в России, несмотря на ум и талант его членов.

Когда стало понятно, что общество «Арзамас» прекратило свое существование, Н.И. Тургенев стал обдумывать возможности продолжить деятельность по продвижению демократических идей в другой организации. Общеизвестным историческим фактом является деятельное участие Николая Тургенева в декабристском тайном обществе под названием Союз благоденствия, а также в более позднем Северном обществе. Союз благоденствия был сформирован в 1818 году, вступление же Н.И. Тургенева в это тайное общество в историографии датируют тем же годом, либо 1819-м, после завершения его работы над сочинением «Опыт теории налогов».

В источниках также сохранились сведения об участии Николая Ивановича в одном из тайных обществ в 1817 году. Среди исследователей до сих пор нет единого мнения об этом тайном обществе. Одни, придерживаясь традиций декабристоведения, отождествляют его с «Орденом русских рыцарей» графа М.И. Дмитриева-

Мамонова. Другие не видят основания для подобного отождествления и полагают общество Н.И. Тургенева и М.Ф. Орлова самостоятельным, но не реализованным замыслом.

В качестве доказательства существования тайного общества М. Орлова и Н. Тургенева в 1817 году В.В. Пугачёв приводит пушкинскую оду «Вольность», написанную в 1817 году: «...ода «Вольность» была создана до выработки политической программы Союза благоденствия. А между тем она пропагандирует именно ее лозунги» [4, с. 96]. По мнению исследователя, это указывает на заимствование «Зелёной книгой» этих лозунгов из программы, созданной Николаем Тургеневым в 1817 году, вместе с декабристом М.Ф. Орловым, для своего тайного общества. В качестве аргумента В.В. Пугачёв ссылается на программу, предложенную Николаем Ивановичем для журнала литературного общества «Арзамас». Демонстрация заслуг Англии и Франции имела целью «показать преимущества представительного правления». Ода «Вольность» является произведением, сочинённым в защиту представительной монархии, причём как от произвола абсолютизма, так и от революционной диктатуры (персонифицированных, соответственно, в образах Павла I и Наполеона Бонапарта). Исследователь утверждает, что причиной этому было знакомство молодого А.С. Пушкина с Н.И. Тургеневым, который стремился объединить российскую либеральную общественность вокруг вопросов о Конституции и парламентской монархии. По мнению В.В. Пугачёва, Николай Иванович размышлял о крепостном праве и способах его отмены, но не писал об этом: «"Программа" Тургенева не затрагивала проблемы крепостничества — того, что больше всего интересовало Тургенева» [4, с. 129]. Антикрепостнические сочинения Н.И. Тургенева, вроде «Опыта теории налогов», написаны позже, в период существования Союза благоденствия. Таким образом, исследователь пришёл к выводу о том, что отмену крепостного права Тургенев считал необходимой, но невозможной в качестве цели для тайного общества, поэтому интересующий нас проект тайного общества имел целью поддержку правительственного курса реформ, который должен был привести к принятию Конституции.

Это заключение очень важно для нас, так как предполагает, что Н.И. Тургенев, вероятно, был не только одним из идеологов Союза благоденствия, но и одним из составителей «Зелёной книги». Это прямо указывает на то, что в уставе Союза благоденствия в значительной степени нашёл отражение тургеневский проект либерального политического общества, владеющего печатным изданием и другими рычагами воздействия на общественное мнение.

Для начала следует обратить внимание на вступительную часть к уставу Союза благоденствия. Уже в ней

прописан отмеченный исследователем в тексте «Вольности» мотив исправления законов через реформы, в том числе парламентское представительство. В «Зелёной книге» прописана поддержка правительственных реформ: «Союз надеется на доброжелательство правительства, основываясь особенно на следующих изречениях Наказа в бозе почивающей государыни императрицы Екатерины втория: «Если умы их недовольно приуготовлены к ним (к законам), то возьмите на себя труд их приуготовить, и вы тем уже много сделаете»» [4, с. 242]. Таким образом, идеологи Союза благоденствия рассчитывали на два этапа борьбы за либеральные реформы законодательства, где первым шагом было формирование общественного мнения в пользу реформ. За эти действия примется тайное общество. Второй этап, состоящий из реализации реформ, осуществится правительством в благоприятной обстановке, над созданием будут работать члены Союза.

Кроме того, если внимательно изучить предполагаемую структуру разделения членов Союза благоденствия по «отраслям», можно увидеть конкретную схему формирования общественного мнения в поддержку реформаторского курса. Особенно показательна в этом плане характеристика третьей «отрасли», которая названа «правосудие». В уставе прописано, что её главной задачей будет борьба с коррупцией: «...чиновников честных и исполняющих свой долг, но бедных состоянием, поддерживает; вознаграждает убытки, за правду понесенные» [4, с. 245]. Но, кроме борьбы с коррупцией в бюрократическом аппарате, третьей «отрасли» в уставе предписано исправлять нравы общества: «Союз старается также укрощать и искоренять властолюбие и презрение прав человеческих...» [4, с. 245]. Соотнеся это с ранее сказанным, здесь можно увидеть не только воспитание в обществе ответственности и уважения к чужим правам, но и формирование негативного общественного мнения по отношению к противникам реформ.

В «Зелёной книге» также присутствуют указания на важность печатных изданий на службе у тайного общества. Самым явным указанием на это является заметка о сфере деятельности «отдела распространения познаний», подчинённого второй «отрасли» Союза благоденствия. Среди прочего этот отдел должен был владеть «повременным изданием», в качестве разделов для которого поименованы в том числе «рассуждения о разных учебных предметах» и «разбор выходящих книг» [4, с. 271]. Здесь имеется прямое указание на журнал, находящийся в собственности членов тайного общества, либо активно сотрудничающий с ними и разделяющий их идеологию.

По собственному признанию Николая Ивановича в автобиографическом сочинении «Записки изгнанника», тайное общество так и не приобрело предписанную

уставом форму. Основной причиной этого было поверхностное знакомство будущих декабристов с политэкономией и принципами либерализма: «...заметив, что некоторые члены общества нуждаются в политическом образовании, я посоветовал читать... труды, казавшиеся мне особенно подходящими для развития и упорядочения взглядов» [3, с. 58]. Несмотря на старания Николая Тургенева и других декабристских литераторов, не состоялся и выпуск полноценного журнала. А вскоре будущие декабристы разошлись по вопросам цели Союза и способа её достижения, что привело к распаду общества. В возрождённом членами Союза Северном обществе Николай Тургенев значительного участия не принимал, хотя и числился среди участников.

Проследив историю зарождения проекта либерального тайного общества Н.И. Тургенева и попыток его воплощения, мы можем уверенно отметить его постоянство как организационной политической программы. В.В. Пугачев предположил, что причиной тому была политическая дальновидность Николая Ивановича: «По-видимому, это было вызвано опасениями Тургенева, как бы постановка вопроса о крепостном праве... не привела бы к расколу в оппозиционных кругах ответственности» [8, с. 129]. Согласно Пугачеву, он изначально

задумывал свое тайное общество как возможность для объединения либерального лагеря общественной мысли, с чем вполне можно согласиться. Николай Тургенев был одним из образованнейших людей России своего времени в области экономики и права. Он понимал, почему нельзя включить в программу некоторые спорные моменты.

Следует также обратить внимание на высокую роль журнала в деле распространения идей предполагавшегося Н.И. Тургеневым либерального политического общества. Николай Иванович понимал значение журналистики и стремился объединить в своей тайной организации талантливых литераторов, вроде членов «Арзамаса». Кроме того, это лишнее подтверждает проправительственный характер Союза благоденствия и политическую прозорливость Николая Тургенева. Печатные издания при императоре Александре I имели либеральный для своего времени цензурный устав, и Тургенев понимал, что эту возможность нельзя упускать. Сейчас мы знаем, что опасения Н.И. Тургенева, подтвердились. После восстания декабристов цензурный устав был сильно ужесточен, и легальная печать внутри России потеряла право выражать какое-либо отношение к политике.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архив братьев Тургеневых. Выпуск 5-й. Дневники и письма Николая Ивановича Тургенева за 1816-1824 годы (III том). Петроград: Академическая двенадцатая типография, 1921 – 528 с.
2. Тургенев Н.И. Письма к брату С.И. Тургеневу 1811-1821. // Вступ. ст. А.Н. Шебунин. сост. А.Н. Шебунин, С.Я. Гессен, Н.Г. Свирин. Литературный архив. Издательство Академии наук СССР. М. -Л., 1936. 606 с.
3. Тургенев Н.И. Записки изгнанника // Тургенев Н.И. Россия и русские. Перевод с французского С.В. Житомирской. М.: О.Г.И., 2001. С. 19 – 96.
4. Устав Союза Благоденствия // Избранные социально-политические и философские произведения декабристов / вступит. ст. и общ. ред. И.А. Щипанова; к печати подг. С.Я. Штрайх. М.: Государственное изд-во политической литературы, 1951. С. 237-278.
5. Житомирская С.В. Голос с того света: Книга Николая Тургенева «Россия и русские» - история и судьба // Тургенев Н.И. Россия и русские. Перевод с французского С.В. Житомирской. М.: О.Г.И., 2001. С. 623 – 654.
6. Ковальченко И.Д. Методы исторического исследования / И.Д. Ковальченко. — М.: Наука, 1987. — 440 с.
7. Парсамов В.С. Об отношении Н.И. Тургенева к тайным обществам // Полилог/Polylogos. – 2020. – Т. 4. – № 1 [Электронный ресурс]. URL: <https://polylog.jes.su/s258770110009759-6-1/> (дата обращения: 05.01.2021). DOI: 10.18254/5258770110009759-6
8. Пугачев В.В. Предыстория Союза благоденствия и пушкинская ода "Вольность" // Пушкин: Исследования и материалы / АН СССР. Ин-т рус. лит. (Пушкин. Дом). — М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1962. — Т. 4. — С. 94—139.
9. Сироткин В.Г. Борьба в лагере консервативного русского дворянства по вопросам внешней политики после войны 1812 года и отставка И. Каподистрия в 1822 г. // Проблемы международной дипломатии и освободительных движений. 1975. С. 3-47.
10. Майофис М. Воззвание к Европе: литературное общество «Арзамас» и российский модернизационный проект 1815-1818 годов. М.: Новое литературное обозрение, 2008. – 800 с.
11. Шебунин А.Н. Николай Иванович Тургенев / А.Н. Шебунин. М.: Госиздат, 1954. 140 с.

© Путилин Михаил Сергеевич (m.s.putilin@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРЕДАНИЯ И ЛЕГЕНДЫ О ПРОИСХОЖДЕНИИ НАЗВАНИЙ РОДОВ ХАНТОВ ПОЛНОВАТСКОГО ПРИОБЬЯ

Пятникова Тамара Романовна

С.н.с., Обско-угорский институт прикладных исследований и разработок, г. Белоярский
toma.pyatnikova@mail.ru

TRADITIONS AND LEGENDS ABOUT THE ORIGIN OF THE NAMES OF TRIBES HUNTS OF THE POLNOVATSKY OB

T. Pyatnikova

Summary: The article is devoted to the current topic of historical names and self-names of Khanty clans and their origin. The article is based on the author's field materials, collected in settlements Polnovatsky Ob of the Beloyarskiy district, Khanty-Mansi Autonomous area – Yugra Tyumen region in the period from 1996 to 2019 and written sources. Ancestral traditions and legends allow you to look into the distant past of the people, it is better to study the features of life and everyday life, they are a vivid example of folk etymology, explain the origin or names of a particular genus, their semantic meaning, development and current state. Perform an informative function, have a real basis, a variety of topics, including mythological subjects, a kind of beginning. The most common are initials that emphasize that the action took place *mätty jisän, hanty jisän* 'At some time, in a distant time'. The main characters are the ancestors of the clans currently living in this territory. The presented material can be a kind of historical source for researchers.

Keywords: Khanty, traditions, legends, family, phratry, nickname.

Аннотация: Статья посвящена актуальной на сегодняшний день теме исторические названия и самоназвания хантыйских родов, и их происхождение. Материалом для статьи послужили полевые материалы автора, собранные в поселениях Полноватского Приобья Белоярского района Ханты-Мансийского автономного округа – Югры Тюменской области в период с 1996 по 2019 гг. и литературные источники. Родовые предания и легенды позволяют заглянуть в далёкое прошлое народа, лучше изучить особенности жизни и быта, являются ярким примером народной этимологии, объясняющие происхождение или названия того или иного рода, их смысловое значение, развитие и современное состояние. Выполняют информативную функцию, имеют реальную основу, разнообразную тематику, включая в себя и мифологические сюжеты, своеобразный зачин. Наиболее распространёнными являются зачины, подчёркивающие, что действие происходило *mätty jisän, hanty jisän* 'в какие-то времена, в далёкие времена'. Главными персонажами являются предки родов, проживающие в настоящее время на данной территории. Представленный материал может явиться для исследователей своеобразным историческим источником.

Ключевые слова: ханты, предания, легенды, род, фратрия, прозвище.

Согласно литературным источникам и фольклорным данным, указанная территориальная группа ханты сложилась в результате переселения мансийского народа с рек Северная Сосьва, Ляпина и других мест. Наиболее подробные этнографические сведения можно найти в работах В.Н. Чернецова [3; 16; 17], З.П. Соколовой [10; 11], Е.Г. Фёдоровой [15], Е.В. Переваловой [6], Е.П. Мартыновой [4], Р.К. Бардиной [1] и др. исследователей.

Родовой строй у народа ханты нашло отражение в работах известных учёных В.Н. Чернецова, немецкого исследователя В. Штейница и др. По данным В.Н. Чернецова «Все племена обских югров (ханты и манси) делились на две фратрии: Мощ и Пор, состоявшие каждая из нескольких родов. В значении «фратрия» ... у хантов обычно употребляется слово «сир» в значении «род», *муй сир хо* 'какого рода человек'... Члены фратрии признавали себя кровными родственниками, происходящими от общих предков; члены фратрии Мощ – от Калтац ими 'Калтац женщины; фратрии Пор – *пуни сир* 'медвежья фратрия'. Каждая фратрия имела свой центр (Вежакары – центр фратрии Пор, Белогорье – центр фратрии Мощ) и

обособленные фратриальные селения» [16]. Совместные поселения стали возникать с образованием артелей, колхозов. По данным В. Штейница «Наряду с официальными именами каждый остяк (ханты) имеет национальное остяцкое имя, своё родовое имя». Он выделяет три типа родовых имён: 1. По географическому происхождению; 2. Имена, связанные с происхождением от других народов; 3. Теофонные имена, связанные с именем духа соответствующей местности [18]. В монографии З.П. Соколовой «Социальная организация хантов и манси в ХУ111–Х1Х вв. Проблемы фратрии и рода» исследуются дуальные группы (фратрии) народов ханты и манси, анализируется степень сохранения их дуальной экзогамии, социальная история, этногенез. Большой интерес представляют материалы, отражающие расселение, фамильный и брачный состав к концу ХУ111 в. [12]. С.С. Успенская в статье «Этническая идентификация народа ханты в фольклоре и традиционных представлениях» на основе использованных источников и собственных полевых материалов делает вывод: «В разные исторические отрезки времени существовали наименования, связанные с географическим расположением, языковыми особенностями, духовными культурными традициями, а

также с названиями, данными соседними народами [14]. В.И. Сподина в статье «О родовом устройстве и названиях некоторых родов обских угров и самодийцев ХМАО» отмечает, что происхождение отдельных названий хантыйских родов может иметь корни в самом древнем аборигенном пласте, а также отражать существующие межкультурные связи с контактирующими этносами в период русского освоения Сибири [13]. В статье Т.Р. Пятниковой «Топонимические предания и легенды как основа названия местностей Полноватского Приобья» имеются сведения, «... некоторые поселения получили свои названия от самоназвания родов [7, с. 140]. В докладе «Представления в мифах, легендах о птицах хантов Полноватского Приобья» отмечает, что в хантыйских мифах, легендах сохранились представления о птицах, как первопределах, тотемах некоторых родов [8, с. 126–128].

В народной памяти на протяжении нескольких веков хранится информация, связанная с этническими самоназваниями. Рассмотрим некоторые из них. Начнём с рода *щепър ёх* 'люди рода щепар'. К ним относятся носители фамилии Себуров, проживающие в настоящее время в деревне Тугияны. Этноним слова *щепър* многие исследователи обско-угорских народов (ханты и манси) связывают с происхождением слова Сибирь. Например, В.Н. Чернецов считал, что степные предки обских угров под давлением воинственных гуннов продвинулись в западносибирскую тайгу в 1 в. под именем угров-савиров. Термин «сибыр» зафиксирован в западносибирской топонимии (городки Тяпар вош, Шопер вош, река Супра и т.д.), антропонимии (социальной группы обских угров Щаберами и сопыр-махум), фамилии ханты и манси Сабарев, Себуров, Шабуров, Зибарев и т.д.), в именах духов-покровителей (Сопра-ойка. Щапыр алн). Наконец, некоторые учёные связывают происхождение топонима «Сибирь» с монгольскими терминами «шивэр, шэвэр» («лесное болото», «густой лес»). По данным В.Н. Чернецова, имя Супра, Сипыр очень часто встречается как название поселений, речек, урочищ по всему нижнему Обь-Иртышью. Сипыр (сепыр, шапыр, шабыр) выступает как имя прародительницы фратрии мощ [5, с. 32, 293-294]. Род Себуровых имеет и другое название *Тухлән сыр ёх* 'Крылатого рода люди', дух-покровитель рода в образе птицы. К этому роду относятся и носители фамилий Куриков, *курк ёх* 'люди рода орла' (происхождение фамилии связывают с этой птицей), и Миляховы (происхождение фамилии связывают с предком по прозвищу *милән хэ* 'мужчина в шапке', в прошлом ханты не носили шапки, к верхней одежде пришивался капюшон) из бывшего поселения Чуэли на реке Обь. Основателями поселения Чуэли являются Куриковы: «Два брата с жёнами приплыли на плоту. Жили в пологах из налимьей кожи...» (ПМА 1; ПМА 2). Один род (*сыр, сир*) мог иметь несколько самоназваний. В связи с появлением ясачного сбора в Сибири были введены фамилии, которые произошли от имён и прозвищ глав

семейств с русскими окончаниями.

Носители фамилии Гришкины из деревни Тугияны в личных песнях себя называли *туукас сыр ёх* 'люди рода тунгас'. В.Н. Чернецов писал: «Гришкины – *Туукас сыр хум* 'тунгусского рода народ', тунгусы. К приходу предков рода Гришкиных в этих местах проживали тунгусы, они смешались с ними (обстоячившиеся тунгусы)» [3, с. 26; 16]. Духом-покровителем рода является *Хәрәү ики* 'Дух-покровитель местности' в образе орла. По рассказам информантов, род Гришкины являются первыми поселенцами Полноватского Приобья, по прибытию других духов-покровителей *Хәрәү ики* делил землю между ними. До настоящего времени сохранилось фольклорное название деревни Тугияны *Лант тарум ортум мўв, хэт тарум ортум мўв* 'Место, где делили землю между семью божествами, между шестью божествами' (ПМА 3 и др.). Жители семи деревень раз в три года съезжались в деревню Тугияны на проведение всеобщего обряда «Водному духу». Согласно представлениям, Водный дух находится везде в воде, распоряжается водой, создает рыб, с ним связывают миграцию рыб, т.к. основное традиционное занятие жителей данного региона – рыболовство.

Носителей фамилии Пятниковы из деревни Тугияны называют *сури ёх* 'люди рода сури'. Сури – самый мелкий представитель семейства чайковых (малая чайка). Своим духом-покровителем считают богиню *Нярас най аңки* (досл.: лягушка, божество-мать). Как отмечает В.Н. Чернецов: «Одна из ипостасей верховной богини обских угров *Калтась* – лягушка» [3, с. 139, 231]. В песнях о своей земле поют: *Карән супра нәрән мўв, сомән супра* 'Шероховатая, как спина лягушки, священная земля супра, шероховатая, как кора дерева, священная земля супра'. Перевод слова «супра» никто не знает. В молитвах о божестве *Навәрт ләнх аки* (досл.: лягушка божество-дядя) говорят: *Мўв хотумтум аки* 'Землю отвоевавший (приобрёл) дядя' (ПМА 4; ПМА 5). Судя по преданию и эпитету предка-богатыря, он пришёл с других мест, завоевал землю, прогнав их прежних обитателей – ненцев. Основал поселение Сури, на речке с таким же название *Сури юхан* 'сурейская речка'. В связи с объединением и укрупнением колхозов, в одно крупное поселение вынуждены были переселиться жители небольших окрестных деревень, среди ханты появилась традиция именовать людей по их родовому имени, чтобы понять о ком идёт речь, например: *Сури Матра* 'Матрёна из рода сури', *Суры картән Вацка* 'Василий, из поселения Сури'. В этом случае тотем, имя или прозвище древнего родоначальника выступает в качестве обозначения его потомков, принадлежности человека к тому или иному роду.

Носители фамилии Ользины из деревни Тугияны своего духа-покровителя называют *Пулум торум пух*

'Сына Пельмского торума'. В молитвах его называют «божество, прошедший большое расстояние (пришедший издали)» (ПМА 4; ПМА 5). О переселении Ользиных в 1937г. В.Н. Чернецов записал родовое предание: «... Некогда сын Пельмского торума пришёл сюда с Пелыма, а за ним пришли и люди, которых привела собака. «Род называет себя *пуни сир* 'медвежья фратрия'. От мансийского человека род пошел. Род имеет три имени: одно – Ольсин, одно – Торосев, одно – Сюмин, приходились родными братьями» [3, с. 433]. «Сознание родства с основным родом настолько велико, что они регулярно, каждые семь лет, возили изображение своего предка в Пелым «в гости к отцу». Последний раз возили в 1927 году» [Там же, с. 24; 16]. Так поддерживались контакты между переселившимися родами. Весь род жил нераздельно, но впоследствии часть рода должна была выселиться и образовать новое поселение *Йилл карт* 'Новые, Новинские'. Это было связано с тем, что поселение Сури стояло в стороне от зимнего тракта и неудобно для ямской гоньбы. От имён братьев образовались фамилии. В настоящее время Ользины проживают в д. Тугияны – относятся к ханты, Сюмины и Торочевы – проживают в д. Ванзетур, д. Новинские – манси.

О происхождении названия рода *паштър ёх* 'люди рода пастэр' и поселения Пашторы предание гласит: «Далеко на юге, там, где берёт начало река Обь, жили когда-то предки народа Пастэр. Однажды двое пошли на охоту, наткнулись на лося. Начали его преследовать. У первого человека Пастэр были крылья, он гнался сверху, у второго были только ноги, преследовал зверя по земле. Крылатый долго гнался за лосем, наконец, догнал, бросил копье. Снял шкуру с лося, обрезал спиной жир, оставшееся мясо прикрыл ветками, затем отправился туда, откуда пришёл. Ему повстречался человек Пастэр, который бежал, и говорит ему: «Я лечу домой, а тебе, если нужно мясо лося, то иди и бери. Когда я возвращался, то черкнул крылом по снегу, найдёшь по моему следу мясо лося». Когда пеший Пастэр нашёл мясо лося, подумал: «Моя родина осталась далеко позади. Когда же я смогу пешком до неё добраться? Земля есть и здесь, рыба есть, дичь есть. Останусь здесь. Свою прежнюю родину он вскоре и забыл. От этого человека произошёл народ Пастэр» [9]. Другое название жителей деревни *лел хол* (досл.: низкая, лодка) и считают, что от этого названия произошла фамилия Лельхов. По рассказам информантов, возможно, их предки ездили на лодках с низкими бортами (ПМА 6).

О происхождении названия рода *хэт мил* 'шапка из шести лоскутков' рассказывают: «Жил бедный юноша-сирота. Себе на шапку у соседей собирал остатки лоскутков сукна. Сшил шапку из шести разных лоскутков, и получил это прозвище. Впоследствии его потомков так и называли 'род шапки из шести лоскутков'. К ним отно-

сятся часть носителей фамилии Гришкины из д. Тугияны (ПМА 7).

Название рода *сыхланг ёх* 'люди рода *сыхъл*' связывают с культом дерева. *Сыхъл* 'ива', тал, тальник [2]. К ним относятся носители фамилии Афанасьев из бывшего поселения Резаны. Другое их название *расан ёх* 'люди из рода расан' (происхождение названия не известно). В мифологии ханты значительное место принадлежит культу деревьев, которое сохранилось до настоящего времени среди жителей старшего поколения. Каждое дерево ассоциируется с каким-нибудь богом. Например, берёза – это дерево богини Калтац. При проведении обрядов в честь богини, на берёзу привязывают разноцветные ленточки в качестве подарка (ПМА 3; 4; 6). Исследователи традиционной культуры происхождения названий большинства хантыйских родов связывают с тотемическими представлениями.

О происхождении названия рода *руц мил леуки* 'в русской шапке мужчина' и фамилии Русмиленко информант рассказал семейное предание: «Когда пришли русские в наши края, в рабочих у одного купца был наш далёкий предок. Несколько лет он исправно работал. Перед отъездом русский купец подарил работнику свою шапку. Мужчину стали называть *руц мил ики* 'мужчина в русской шапке' (ПМА 8). Люди данного рода проживают в поселении Ванзеват.

О происхождении названия рода *нуви ухпи ёх* 'светловолосые люди' и фамилии Новьюхов, рассказывают: «Предки данного рода были светловолосыми». В настоящее время Новьюховы проживают в поселениях Ванзеват, Теги (ПМА 9).

О названии рода *вэн сярэн хол* 'большая зырянская лодка', рассказывают: «Предки этого рода с реки Сосьва приехали на рыбный промысел на большой лодке, были зырянами. Остались здесь жить, основав поселение на реке Обь. Потомков называли *вэн сярэн хол ими* 'женщина из рода большая зырянская лодка', являются носителями фамилии Чупров, проживают в поселении Ванзеват» (ПМА 6).

«Род Лысковых является хранителем священного места Великой богини Каттась-Ими на реке Обь. Самоназвание рода *нохыр рут* 'род шишка', относится к фратрии мощь. Согласно легенде, род произошел от медведя, а он хорошо и быстро щелкает орехи. Говорили, что представители 'рода шишка' тоже очень быстро щёлкали орехи, даже устраивали соревнования. Мужчинам этого рода запрещалось добывать медведя, зато им разрешалось быть исполнителями песен и плясок на «медвежьем празднике». В настоящее время представители рода проживают в поселениях Нарыкары, Березово, Шерка-

лы, Сергино, Нягань и т.д. (ПМА 10).

Далее предания, записанные в поселении Казым:

- О происхождении названия рода *Амп сух юрнйт* (досл.: собака, шкура, ненцы) 'ненцы рода собачья шкура', информант рассказывает: «Жили муж и жена, у них не было детей. Они взяли шкуру собаки, хорошо выделали, помяли, и обменяли на ненецкого мальчика сироту у его родственников. За выделанную собачью шкуру муж и жена взяли ненецкого ребёнка. Ненецкий мальчик вырос, женился, родились дети, и детей стали так называть. Наша бабушка из этого же рода *амп сух юрн*. От этого мальчика Ерныховы (юрн – ненцы) пошли, относятся к ханты, проживают в поселении Амня на р. Казым» (ПМА 11).
- О происхождении названия рода *Няrsa ёх* 'люди рода Няrsa' информант рассказывает: «В давние времена, люди одного рода, чтобы не потерять дорогу, по пути следования с деревьев сдирали кору, *нярсйт* 'сдирать'. К ним относятся носители фамилии Ерныхов, проживающие в с. Казым (ПМА 12).
- О происхождении названия рода и фамилии *Каксин* рассказывают: «Юноша заблудился в лесу. Ходил, ходил, и вышел к другим людям. От страха не мог разговаривать, его спрашивают: Кто он? Откуда? Только и мог сказать «как-ка-ка». Его так и стали называть, а его потомков *какцин рэт* 'род каксина', проживают в поселении Казым (ПМА 13).

Согласно источникам, хантыйский род представляет собой ряд сменяющихся поколений, происходящих по

мужской линии от вполне конкретного, чем-то памятного человека, имя которого служит для общего наименования всех его потомков. Даже археология не всегда может дать ответы на те вопросы, на которые в той или иной степени отвечает фольклор.

Полевые материалы автора

ПМА 1 – Запись 2004 г. с. Полноват. Информант Юхлымова П.Н., 1930 г.р.

ПМА 2 – Запись 2004 г. с. Полноват. Информант Куриков С.С., 1934 г.р.

ПМА 3 – Запись 2002 г. с. Полноват. Информант Ользина М.А., 1924 г. р.

ПМА 4 – Запись 1998 г. д. Тугияны. Информант Пятникова Е.Г., 1924 г.р.

ПМА 5 – Запись 2004 г. с. Полноват. Информант Ользина М.Г., 1930 г.р.

ПМА 6 – Запись 2003 г. с. Полноват. Информант Лельхова А.В., 1924 г.р.

ПМА 7 – Запись 2013 г. д. Тугияны. Информант Гришкина Т.А., 1950 г.р.

ПМА 8 – Запись 2015 г. д. Ванзеват. Информант Костылева Н.Б., 1968 г.р.

ПМА 9 – Запись 2015 г. д. Теги. Информант Новьюхова А.А., 1956 г.р.

ПМА 10 – Запись 2019 г. п. Берёзово. Информант Кашлатова Л.В., 1954 г. р.

ПМА 11 – Запись 2004 г. г. Белоярский. Информант Вандымова Т.К., 1932 г.р.

ПМА 12 – Запись 2012 г. г. Белоярский. Информант Швецова В.Е., 1957 г.р.

ПМА 13 – Запись 2019 г. с. Казым. Информант Каксина Е.Д., 1968 г.р.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бардина Р.К. Обские и нижнесосьвинские манси: этносоциальная история в конце XV–XI вв. Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2009. 150 с.
2. Дмитриева Т.Н. Священные места ханты реки Казым // Очерк истории традиционного землепользования хантов (Материалы к атласу). Екатеринбург: Изд-во «Тезис», 1999. С.115–138.
3. Источники по этнографии Западной Сибири. Томск: Изд-во Том. ун-та, 1987. 284 с.
4. Мартынова Е.П. Этногонические предания хантов о людях «Пор» и «Мось» // Сибирские угры в ожерелье субарктических культур: общее и неповторимое: – Вып. 2. Отв. ред. Я.А. Яковлев. – Ханты-Мансийск; Томск: Изд-во Том. ун-та, 2018. С. 7–24.
5. Патканов С.К. Сочинение в двух томах. – Т.2: История колонизации Сибири. – Тюмень: Изд-во Ю. Мандрика, 1999. 350 с.
6. Перевалова Е.В. Северные ханты: этническая история. – Екатеринбург: УрО РАН, 2004. 414 с.
7. Пятникова Т.Р. Топонимические предания и легенды как основа названия местностей Полноватского Приобья // История: факты и символы. 2020. № 3 (24). С. 136-145. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43926432>
8. Пятникова Т.Р. Представления в мифах, легендах о птицах хантов Полноватского Приобья. <https://elibrary.ru/item.asp?id=44063586>
9. Ромбандеева Е.И. История народа манси (вогулов) и его духовная культура (по данным фольклора и обрядов). Сургут: АИИК «Северный дом» и Северо-Сибирское региональное книжное изд-во, 1993. 208 с.
10. Соколова З.П. О сложении этнографических и территориальных групп у обских угров // Проблемы этногенеза народов Сибири и Дальнего Востока: Тез. докл. Всесоюз. конф. 18–21 декабря 1973 г. Новосибирск, 1973. С. 123–125.
11. Соколова З.П. Формирование ареалов этнографических групп хантов и манси // Ареальные исследования в языкознании и этнографии. – Л.: Наука, 1974. С. 41–42.
12. Соколова З.П. Социальная организация хантов и манси в XV–XI вв. Проблемы фратрии и рода. М.: Наука, 1983. 325 с.

13. Сподина В.И. О родовом устройстве и названиях некоторых родов обских угров и самодийцев ХМАО // Вестник Угроведения. 2011. Выпуск № 2(5). С. 140–145.
14. Успенская С.С. Этническая идентификация народа ханты в фольклоре и традиционных представлениях // Вестник Томского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2007. Выпуск № 3(66). С. 155–161.
15. Федорова Е.Г. Рыболовы и охотники бассейна Оби: проблемы формирования культуры хантов и манси. СПб.: Европ. дом, 2000. 368 с.
16. Чернецов В.Н. Фратриальное устройство обско-югорского общества // Сов. этнография. М., 1939. № 2. С. 20–42.
17. Чернецов В.Н. К истории родового строя у обских угров // Советская этнография. М.: 1947. Вып. № 6–7. С. 158–184.
18. Steinitz W. Totemismus dei den Ostjaken in Sibirien. Etnos, 1938. № 4, 5.

© Пятникова Тамара Романовна (toma.pyatnikova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



КОРРЕСПОНДЕНЦИЯ И РАСПОРЯЖЕНИЯ МАРШАЛА Л.Н. ДАВУ В ТЕЧЕНИЕ ОККУПАЦИИ МОСКВЫ 1812 ГОДА

Рубини Франческо

*старший преподаватель, Российский университет
дружбы народов; аспирант, Высшая школа экономики,
Москва
francesco.rubini@mail.ru*

CORRESPONDENCE AND ORDERS OF MARSHAL LOUIS DAVOUT DURING THE OCCUPATION OF MOSCOW IN 1812

F. Rubini

Summary: The article is devoted to one of the most controversial moments of the Napoleonic wars, the occupation of Moscow by the French. The analysis of the events of the Patriotic War of 1812 is presented on the example of memoir literature. The author examines in detail the role of the famous French military leader L. Davout in the occupation of Moscow by Napoleon's army. It is said about the great respect of the marshal among his subordinates. About the methods used by the marshal during military events. It speaks of Davout's administrative talent, who achieved a high level of combat readiness of the military units entrusted to him as part of the corps. Its role in the fight against looting and other illegal actions against the civilian population of Moscow is noted.

Keywords: Russian Campaign, Grande Armée, Louis-Nicolas Davout, Moscow occupation of 1812, looting, French soldiers, letters, orders.

Аннотация: Статья посвящена одному из самых противоречивых моментов наполеоновских войн, оккупации французами Москвы. Анализ событий Отечественной войны 1812 г. представлен на примере мемуарной литературы. Автор подробно исследует роль известного французского военачальника Л. Даву в оккупации армией Наполеона Москвы. Говорится о большом уважении маршала среди его подчиненных. О методах, которые использовал маршал при проведении военных мероприятий. Говорится об административном таланте Даву, который добивался высокого уровня боеготовности вверенных ему воинских подразделений в составе корпуса. Отмечается его роль в борьбе с мародерством и иными противоправными действиями в отношении мирного населения Москвы.

Ключевые слова: война 1812 года, Наполеон, Даву, оккупация, мародёрство, французские солдаты, письма, распоряжения.

Введение

События, вызванные военными действиями 1812 года, до сих пор определяют мыслительный процесс и поступки человеческих масс. Несмотря на постоянное отступление, испепеление деревень и городов, грабежи и святотатства, русские люди и само государство поднялось из руин. Россия вышла из войны победительницей, но, тем не менее, война повлияла на весь историко-культурный код тех народов, которые в составе Великой армии Наполеона вторглись в пределы России, а также и тех, кто подвергся их агрессии.

Но каким образом память об Отечественной войне сохранилась и трансформировалась в культуре и сознании задействованных в ней народов? Полагаем, что наряду с великим отступлением, наибольшее воздействие на неприятельскую армию оказала дневная оккупация Москвы, а вместе с ней и Великий пожар. Пожар охотно воспевался поэтами, мемуаристами и историками. Он и по сегодняшний день овеян многими легендами. Пожар был не только частным, конкретным событием. Он стал настоящим символом войны 1812 года, наряду с Бородинской битвой. Пожар Москвы большинство историков склонны считать действием отступавших русских войск и властей. На этот счёт имеются многочисленные сви-

детельства. А вот в истории России пожар стал вехой, определившей ее дальнейший путь. Но оккупационная армия тоже нанесла значительный урон древней столице России, пребывая в ней больше месяца – с 14 сентября по 23 октября 1812 года.

Актуальность

Французская оккупация сопровождалась мародерством, грабежами, святотатствами. До сих пор по многим вопросам пребывания неприятельских войск во главе с Наполеоном Бонапартом и его маршалов в Москве, на основании отличающихся между собой свидетельств, которые доступны в наши дни, ведется полемика, поэтому выбранная нами тема, является актуальной. Данная статья посвящена одному из любимцев Наполеона – маршалу Луи Даву и его роли во французской оккупации Москвы в 1812 году.

Материалы и методы

Материалами при написании данной статьи стали обшетеоретические исследования мемуарной литературы и историографических трудов на тему. В статье использованы научный и аналитико-исторический метод, обусловленный спецификой данной работы и позволяющий представить личность маршала Луи Даву на основе его

корреспонденции и распоряжений.

Обзор литературы

Маршалу Даву посвящено много мемуарной литературы и исследований знаменитых историков: А.Н. Попова, Е. Тарле, Н.Ф. Гарнич, русского историка Богдановича и др. Александр Васькин в своей книге «Москва 1812 года глазами русских и французов» говорит, что маршал был любимцем Наполеона, так как был бесконечно предан своему императору. Васькин говорит о маршале как о надменном, жестком, хоть и справедливом, полководце, считающим себя лучше других наполеоновских генералов. Однако, автор отмечает, что Даву один из первых занялся усовершенствованием своего пехотного корпуса и вывел его в ряды самых лучших корпусов. Более полную картину, дающую наилучшее представление о маршале Даву, можно найти в исследованиях Сергея Захарова, а также в мемуарах французских генералов, таких как Тьебо, Марбо и др. Кроме этого использованы выдержки из личных мемуарных воспоминаний маршала Луи Никола Даву.

Результаты

В основу статьи легли воспоминания и мемуары маршала Л.Н. Даву, его письма Наполеону и своей супруге, обращения к солдатам и распоряжения. Для обсуждения использовались воспоминания французских генералов и очевидцев событий в Москве в 1812 году.

Обсуждение

Пожар Москвы большинство историков склонны считать действием отступавших русских войск и властей. На этот счёт имеются многочисленные свидетельства [5; 7]. Но оккупационная армия тоже нанесла значительный урон древней столице России, пребывая в ней больше месяца – с 14 сентября по 23 октября 1812 года. Конечно, самым массовым видом ущерба был грабёж частного имущества в покинутых домах и у немногочисленных оставшихся в Москве граждан, а также в церквях и монастырях. Москвичи, пережившие наполеоновскую оккупацию, единодушно свидетельствовали, что разные нации, составлявшие «Великую армию» завоевателя, вели себя по-разному. «Союзники французов, – писал дореволюционный историк Александр Попов в книге «Французы в Москве в 1812 году», – особенно немцы Рейнского союза, с первого дня занятия Москвы кинулись на добычу из жадности корысти; с ними соперничали поляки, увлекаемые притом и ненавистью к русским. Французы, по свидетельству современников, вообще отличались от своих союзников умеренностью» [7]. В день занятия Москвы Наполеон назначил комендантом города маршала Мортье, приказав ему расстреливать

каждого, кто замечен в грабеже и мародёрстве. Но если бы пришлось буквально исполнять этот приказ, то уже очень скоро в армии Наполеона не осталось бы ни одного человека.

Особенно сурово и порой жестоко маршал Луи Никола Даву боролся с проявлениями грабежа и мародёрства – теми явлениями в солдатской среде, которые он ненавидел всеми фибрами своей души. Он, как правило, никогда не останавливался перед расстрелом мародеров, застигнутых на месте преступления. Примером такого отношения может служить обращение Даву к солдатам и офицерам своего корпуса, требуя от них неукоснительного соблюдения дисциплины и порядка:

«Дисциплина никчемная! Но я покажу пример, как усилить дисциплину. Да, господа мои! Одному полковнику, который забылся, я содрал эполеты, а император снял его с должности. Тридцать кирасир в этом дружественном городе, где у меня главная квартира, позволили себе грабеж среди бела дня. В течение одного часа они были расстреляны. Господа мои! Я напоминаю вам о вашем долге, о воле императора, о моем приказе. Я клянусь, что приму меры, дабы наказать каждого, кто провинится, невзирая на личность, пусть и самую превосходнейшую» [11, р. 94–96].

Дабы ни у кого не было сомнения в искренности его, маршала, словах, Даву приказал расстрелять троих солдат, повинных в грабеже и бесчинствах, о чем и сообщал начальнику генерального штаба маршалу Бертье. «Приговор приведен в исполнение сегодня в полдень, – добавляет Даву. – Я надеюсь, что этот суровый и полезный пример подействует на войска». Через два дня перед фронтом своей части были расстреляны еще трое солдат, «обвиненных в убийстве и вооруженном грабеже». По свидетельству капитана Колачковского, «беспощадный маршал не допускал мародёрства, и его расправа с ними была очень короткой» [4, с. 34–36].

Стоит отметить, что на территории, оставленной русской армией, французы не нашли значительных запасов продовольствия и фуража, так как они уничтожались отступавшими частями. Переходя Неман, Наполеон не поставил армию в известность, что она вступает в дружественную область, в пределы бывшего Великого княжества Литовского, а, наоборот, возвестил о начале военных действий в неприятельской стране. Предостережение Наполеона могло бы внести некоторый порядок в способ взимания продовольствия с населения. Но этого не произошло, и реквизиции моментально превратились в ничем не прикрытый грабёж. Маршал Даву карал грабителей повсеместно, где проходили его войска. По словам поручика Гаевского, в Минске Даву наказал 2 тыс. мародеров [6]. Вне всякого сомнения, Гаевский ни-

как не имел в виду, что все 2 тыс. нарушителей были расстреляны. Если бы этот «факт» имел место в действительности, то мы бы узнали об этом не только от мемуариста, но и от других участников этой войны. Дело в том, и это факт, - Л. Даву чаще грозил наказанием, нежели приводил его в исполнение, и таков был его авторитет, что никто не сомневался в том, что он сможет привести свои угрозы в исполнение.

Среди правил, которые усвоил и высказывал Даву, есть одно, которое он повторял часто: причинить врагу любой необходимой ущерб, однако, совершая это, безжалостно подавлять любое зло, не имеющее целью успех в войне. Этому правилу маршал следовал всегда во время своего воинского пути. Он будет высказывать сожаления, что подобные принципы не были задействованы в Великой армии во время Русской кампании; по мнению Даву, если бы этот принцип был учтен, то в войсках не было бы того беспорядка, а порой и анархии, которые начали проявляться уже в начале этого грандиозного предприятия и которые во многом привели к столь пагубным последствиям.

Все меры, стремящиеся увеличить эффективность войск в бою, требовали очень строгой дисциплины. Маршал требует ее соблюдения, и сам подает пример в этом деле, не давая себе никаких поблажек. Сам маршал так говорил о своей суровости и строгости на войне:

«Я действительно был суров, но суров на словах, что входило в мою систему во всех странах, где я командовал, и отзвуку которой я позволял расти; на самом деле я был далек от того, чтобы стремиться разрушить ее, чтобы избавить себя от тягостной обязанности строго наказывать» [8, р. 20–21].

Это факт, что Даву, несмотря на известную строгость и подозрительность своего характера, чаще грозил наказанием, чем приводил его в исполнение. В своей деятельности он использовал, как профилактику, метод устрашения неминуемости сурового наказания, чем, конечно, вызывал нарекания в свой адрес и, как следствие, обвинения в бессмысленной жестокости. Используя чаще не само наказание, а метод устрашения, Луи Даву говорил: *«Сохраняя эту ужасную репутацию, я внушу такой страх, что мне не придется вешать кого-либо»* [10, р. 280].

Даву часто, и совершенно несправедливо, обвиняют в чрезмерной жестокости, забывая при этом, что сама война – жестокое предприятие, во время которого происходили, да и будут происходить, самые разные, порой совершенно противоречащие друг другу моменты. Даву не был жесток в том понимании, какое вкладывают в это слово, но он был предельно суров и тверд, что касалось

воинской дисциплины и чувства долга; для него было совершенно неприемлемо совершать жестокость ради самой жестокости, ради утоления крайних низменных принципов и инстинктов. Даже самые суровые меры, которые «железный маршал» вынужден был проводить в жизнь, всегда диктовались конкретной обстановкой, и не всегда эта обстановка была благоприятной для проявления умеренности и даже мягкости по отношению к кому бы то ни было. Всякого рода злоупотребления вызывали в душе маршала самые негативные чувства. *«Необходимо обрушиваться на истоки злоупотребления»*, — часто говорил он [8, р. 26]. А потому, его суровость была следствием этого принципа и этому принципу он будет верен всю свою жизнь, совершенно не обращая внимания на шквал обвинений в жестокости и несправедливости, который поднимался со стороны тех, кого Даву уличал в бесчестных поступках. *«Я слишком знаю людей, чтобы судить их по рапортам других, часто продиктованных ошибками и даже мелкими страстями»* [8, р. 33]. Несмотря на всю строгость к провинившимся, Даву, тем не менее, умел и вознаграждал тех, кто был действительно достоин этого.

Маршал Луи Никола Даву был одним из немногих командиров французской армии, который не боялся брать на себя ответственность; этого же он требовал и от подчиненных. Он был очень требовательным к исполнению его приказов и в этом деле он не шел ни на какие компромиссы. Даву выражал крайнее недовольство, если его приказы не выполнялись или исполнялись плохо. Еще больший гнев у Даву вызывало не только неисполнение распоряжений, но и нарушение субординации и дисциплины. Неукоснительное соблюдение приказов – это, в понимании маршала, не только ключ к успеху, но, что самое главное, долг любого солдата. Насчет этого сам Даву писал: *«самое трудное в нашей профессии – исполнение отданных приказов»* [3]. Исполнение приказов, по мысли Даву, это в первую очередь вопрос дисциплины, и он за все время своей военной карьеры прилагает максимум усилий, чтобы в его войсках был жесткий порядок.

Недовольство Л. Даву распространялось не только на неисполнение приказов, но и на всяческое и обсуждение. Так в письме Наполеону маршал жалуется на генерала Дессе, который *«проникнут очень дурным духом; разговорами против форсированных маршей он поощряет офицеров и солдат к жалобам и обсуждает за спиной все приказы, которые получает. Я серьезно предупредил его, что, если он будет продолжать, я посчитаю своим долгом отправить его к Вашему величеству. Это будет во всех отношениях не очень значительная потеря»*. Однако Наполеон не дал этому делу хода и в своем ответе успокаивает маршала: *«Я полагаю, что после первого же боя вы будете удовлетворены генералом Дессе, который является хорошим солдатом»* [9, р. 437].

Несмотря на некоторые резкие оценки в адрес Даву, все же большинство современников отдают должное маршалу за поддержание порядка и дисциплины не только во вверенных ему войсках, но и на территориях, которыми ему приходилось управлять. Русский историк Богданович дает следующую характеристику Даву: *«Постоянные блестящие успехи, возвысив его в общем мнении, поселили в нем гордость; сознавая собственные достоинства, он внушал в своих подчиненных уважение к себе и безусловное повиновение своему повелителю. Должно однако же заметить, что этот человек, наводивший ужас на всех тех, коих судьба от него зависела, совсем не был жесток и кровожаден. Современники маршала прославляли его справедливость, административные таланты и введенный им примерный порядок, обуздывавший самых отъявленных грабителей интендантской части. Нередко случалось ему смягчать строгость полученных им приказаний»* [1, с. 334-335]. И хоть историк пишет свое мнение, опираясь на данные о совсем другой войне, в оккупации Москвы в 1812 году, точно также, осознавая, что ценность войск также необходима, как качества их командира, Даву старался сделать из своего корпуса элитную часть. Наряду с этим, маршала Даву отличали от других наполеоновских маршалов постоянная забота о нуждах солдат и выдающиеся административные таланты. *«Мы были в армии, где была возможность есть»*, - говорили солдаты корпуса Даву [2, с. 213].

Что касалось нужд солдат, здесь маршал был предупредительным и скрупулезным во всем, вплоть до самой незначительной мелочи. Он думал не только о том, чтобы солдаты его корпуса не испытывали недостатка в продовольствии и в обмундировании, но следил за их здоровьем, следил за тем, чтобы число больных не превышало критической отметки ...

Очень часто Л. Даву выкладывает из своего собственного кармана деньги, чтобы приобрести для солдат недостающую обувь, одеяла, медикаменты. Эта черта характера Даву отмечалась всеми современниками. Правда, у некоторых современников подобное беспокойство вызывало не столько одобрение, скорее наоборот, вызывало раздражение. Особенное негодование у многих вызывало беспокойство даже о мелочах. Сам же маршал всегда заявлял, что на войне, как, впрочем, и в административной деятельности в мирное время важно все, даже незначительная деталь. Во время своих инспекционных поездок, он, например, требовал, чтобы офицер любого ранга знал не только положение своей части, но и мог дать о любом солдате необходимую информацию. Если ответы не убеждали маршала Луи Даву, он задавал

массу вопросов, чтобы добиться необходимой и правдивой информации. Он часто посещает полковые школы, дабы убедиться в том, что подготовка унтер-офицеров идет в правильном направлении, чтобы офицера готовили не только как военного, но и как наставника, заботящегося и знающего своих подчиненных, вникающего в их нужды. Поэтому он не раз именовал корпус младших офицеров – «душой армии». Эта постоянное вникание во все мелочи, беспокойство об исполнении своих приказов соединялось с жесткими требованиями относительно дисциплины и служебных обязанностей, что сделало корпус Даву – элитным подразделением французской армии, которое соперничало по своим возможностям с Императорской гвардией.

Где бы ни находился корпус, маршал всегда находится в движении, чтобы лично наблюдать за состоянием вверенных ему частей, услышать жалобы, мнения и пожелания офицеров и решить на месте многие вопросы. В письме жене он пишет, что *«даже на следующий день я не знаю, где буду. Я направляюсь туда, где мое присутствие наиболее необходимо»* [8, р. 28].

Неожиданные приезды маршала, его холодный и подозрительный взгляд, его прямые слова, порой резкие и почти всегда критические, воспринимаются подчиненными по-разному: одни шепчут и ждут смены должности, другие возмущаются. Это факт, который подтверждают практически все современники, что манеры маршала Луи Никола Даву часто были неуклюжими, а порой и просто оскорбительными для тех, кто сталкивался с ним, особенно по роду службы. Поэтому Даву входил в число самых непопулярных командиров французской армии; служить под его начальством соглашались очень немногие офицеры; очень часто офицер, переведенный в корпус Даву, был вынужден писать новое прошение о переводе в другой корпус, поскольку не выдерживал тех строгих требований, которые предъявлялись маршалом.

Заключение

Резюмируя корреспонденцию маршала Даву, стоит отметить, что его тремя главными достоинствами были: большое личное мужество и неустрашимость, полное самообладание и выдержка в минуты опасности, и невероятное упорство и стойкость. Его забота о здоровье солдат, о том, чтобы они не испытывали недостатка в продовольствии и в обмундировании вызывает восхищение. К тому же, жесткая дисциплина в войсках, непримирение с мародёрством и разного рода бесчинствами ставят Даву в число лучших военачальников, администраторов и организаторов французской армии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богданович М. История войны 1813 года за независимость Германии по достоверным источникам. – СПб., 1863. – Т. 1. – С. 334–335.
2. Гарнич Н.Ф. 1812 год. – М.: Гос. изд-во культурно-просветительской литературы, 1952. – 214 с.
3. Захаров С. Даву – полководец, администратор, человек [Электронный ресурс] // <http://www.adjudant.ru/fr-march/davout-in-life-01.htm#t11> (дата обращения: 12.12.2020).
4. Колачковский К.И. Записки генерала Колачковского о войне 1812 г. // Военно-исторический сборник. 1911. № 3. – С. 34–36.
5. Липранди И.П. Материалы для Отечественной войны 1812 г. – СПб.: тип. Э. Арнольда, 1867. – 212 с.
6. Отечественная война 1812 года в современной историографии. – М.: ИНИОН РАН, 2012. – 174 с.
7. Попов А.Н. Французы в Москве в 1812 году. – М.: Директ-Медиа, 2014. – 188 с.
8. Davout L.N. Memoire de m. le marechal Davout, prince d'Eckmuhl au Roi. – P., 1814. – P. 20–21.
9. Fabry G. Campagne de Russie. 1812. Operations militaires. – P., 1900. - Т. 1. - P. 437.
10. Montegut E. Souvenirs de Bourgogne. – P. 280.
11. Roder von Bomsdorf O.W. Mittheilungen. – Leipzig, 1816. Th. 1. – P. 94– 96.

© Рубини Франческо (francesco.rubini@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



герман Лопатин: удивительный друг великих людей

HERMAN LOPATIN: AWESOME FRIEND OF GREAT PEOPLE

V. Chuvashева

Summary: German Alexandrovich Lopatin was a legendary figure in the circles of socialists of the second half of the XIX century. A friend of Karl Marx and Ivan Turgenev, an adventurer and "knight of the revolution", a person of outstanding abilities and the first translator of "Capital" - all this was combined in one person, whose name is now known to few. The life of Herman Alexandrovich can be divided into two key stages: the first stage - a period of activity, hard work, revolutionary struggle and adventure, the second stage - oblivion within the walls of Shlisselburg. The article describes the life path of G.A. Lopatin, compiled on the basis of his autobiography, correspondence, interrogation protocols and memoirs of contemporaries.

Keywords: German Alexandrovich Lopatin, narodnichestvo, Russian Marxism.

Чувашева Виктория Владимировна

Аспирант, Московский городской педагогический университет
vchuvashева1985@yandex.ru

Аннотация: Герман Александрович Лопатин был легендарной фигурой в кругах социалистов второй половины XIX века. Друг Карла Маркса и Ивана Тургенева, авантюрист и «рыцарь революции», персоне выдающихся способностей и первый переводчик «Капитала» - все это сочеталось в одном человеке, имя которого сегодня известно немногим. Жизненный путь Германа Александровича можно разделить на два ключевых этапа: первый этап - период деятельности, напряженной работы, революционной борьбы и приключений, второй же этап - забвение в стенах Шлиссельбурга.

В статье описан жизненный путь Г.А. Лопатина, составленный на основании его автобиографии, переписок, протоколов допросов и воспоминаний современников.

Ключевые слова: Герман Александрович Лопатин, народничество, русский марксизм.

В самом центре Ставрополя, в Театральном сквере установлен величественный памятник Г.А. Лопатину. Молодое, красивое и волевое лицо вряд ли покажется знакомым нынешнему обывателю, но для современников он был живой легендой. Его называли «русским другом Маркса», он был завсегдатаем в доме Фридриха Энгельса, Тургенев называл его «рыцарем духа», а Гиляровский посвящал ему свои статьи. Человек неординарных способностей и удивительной судьбы, первую половину жизни он посвятил борьбе за свободу народа, а вторую провел в одиночном заключении. Но обо всем по порядку.

Герман Лопатин родился 13 января 1845 года в Нижнем Новгороде в дворянской семье, его отец был действительным статским советником и занимал пост председателя Ставропольской казенной палаты. Можно сказать, что Александр Лопатин принадлежал к тому узкому кругу людей, кто олицетворял собой политику власти и притворял ее в жизнь.

Ранние годы Герман Лопатин провел в Ставрополе, где окончил Ставропольскую мужскую гимназию с золотой медалью и с легкостью поступил на физико-математический факультет Петербургского университета. Оказавшись в центре студенческой жизни страны, Лопатин, однако, не увлекся революционными настроениями, бурно наполнившими молодежную среду, а посвятил себя учебе. Он изучал экономику, иностранные языки, статистику и во всех начинаниях ему сопутствовал успех

и признание.

Впервые Герман Лопатин ощутил на себе строгость государственной политики в 1866 году, когда был привлечен по Каракозовскому делу, но, проведя в заключении около двух месяцев, как и десятки таких же студентов, был отпущен из-за отсутствия состава преступления. Лопатин действительно не принимал участие в деятельности каракозовцев, хотя был знаком с большинством участников группы, а также знал план заговора [Лавров П.Л., Заметка о Г.А. Лопатине, с. 10, Женева, 1888 г.]. Примечательно, что участники группы, с одной стороны, не воспринимали Лопатина иначе как балагура и повесу, однако именно он оказался единственным человеком, способным минимизировать негативные последствия для арестованных - уничтожить сохранившиеся переписки и прокламаций, с чем с успехом справился.

Отметим также, что одновременно с описанными событиями, Герман Александрович завершал работу над диссертацией по теме самопроизвольного зарождения жизни, которую блестяще защитил также в 1866 году, после чего получил приглашение остаться в университете на научной работе.

В 1867 году, после прочтения в утренней газете статьи о походе Джузеппе Гарибальди на Рим, тем же вечером Лопатин отправился в Италию, но прибыл во Флоренцию как раз в день битвы при Ментане [Герман Александрович Лопатин. Автобиография... Петроград,

1922 г., с. 9]. На долгие годы Лопатин сохранит теплое отношение к итальянским революционерам, через много лет, в 1880-е, он будет называть молодых народников на итальянский манер, а этническому итальянцу Росси даст прозвище «гарибальдинец». Поражение Гарибальди делало путешествие в Италию Лопатина бессмысленным, но Герман Александрович использовал данный случай для посещения Ниццы и знакомства с А.И. Герценом.

В 1868 году, после возвращения из Италии, Герман Александрович знакомится с Феликсом Волховским, который в будущем станет видным деятелем народнического движения. Рассуждая о методах ведения борьбы за блага и свободы народа, Волховский и Лопатин сошлись во мнении, что теоретическая база слишком слаба и далека от реального положения дел, «молодые энтузиасты слишком мало знали тот народ, который занимал главное место в их планах переустройства русской жизни» [Герман Александрович Лопатин. Автобиография... Петроград, 1922 г., с. 27]. Данные рассуждения привели к созданию «Рублевого общества» - организации странствующих учителей, в задачи которой входило изучение быта и нравов крестьян, сбор статистических данных, обучение крестьянских детей и беседы со взрослым населением. Важной чертой деятельности «Рублевого общества» была ее легальность. Единственным нелегальным пунктом в программе было изучение настроений народа по отношению к различной антиправительственной агитации.

Название же общество получило по размеру ежемесячного взноса – 1 рубль, который уплачивали участники, собранные средства шли на поддержку учителей, работающих в народе и издание литературы. «Рублево общество» по своим целям и методам работы было очень близко возникшим в семидесятых годах Чайковцам, а странствующие учителя стали предтечей хождения в народ. Дело «Рублевого общества» не было доведено до суда, в том числе благодаря обширным и правдивым показаниям, которые были Лопатиным и Волховским. В своих показаниях Герман Александрович не заискивал перед сотрудниками III Отделения и Следственной Комиссии, а довольно откровенно объяснял мотивы, приведшие к созданию общества:

- «1) Первоначальное образование народа находится в руках лиц, в высшей степени невежественных не подготовленных к такому делу, каковы: церковный причт, волостные писаря, отставные солдаты....
- 2) Вследствие такого подбора педагогов обучение производится по допотопным методам, искажающим и насилующим умственные способности детей, требующим для получения успеха слишком продолжительного по времени курса, делающими учение для детей трудным, изнурительным и внушающим непреодолимое отвращение...

...4) Всякого рода учебники и пособия, изданные до сих пор для сельских школ, представляют самое прискорбное зрелище: это суть или плоды самого жалкого тупоумия и невежества, или плоды самой бесстыдной и наглой спекуляции; они не содержат в себе ничего, что было бы сколь-нибудь полезно или хотя бы отчасти применимо к жизни тех, для кого они предназначены. Сверх того, они написаны самым варварским и неудобопонятным языком.

5) Серьезные улучшения в системе народного образования никак нельзя ожидать при условиях со стороны одного только правительства: правительство покупает услуги частных лиц за деньги; а до тех пор, пока лица, служащие правительству, будут служить ему только за деньги, как мы это видим почти повсюду, до тех пор на места сельских учителей будет поступать только отброс, нигде более не годный, так как люди со способностями знаниями всегда будут пробиваться на места более выгодные и более видные» [Герман Александрович Лопатин. Автобиография... Петроград, 1922 г., с. 35-36].

На период разбирательства по делу «Рублевого общества» Лопатин был помещен в заключение на восемь месяцев. Итогом разбирательства для Феликса Волховского стало освобождение, Лопатин же был выслан под надзор отца в Ставрополь. Благодаря высокому положению отца, Г. Лопатин занял должность чиновника особых поручений при губернаторе. Здесь Лопатину удалось преобразовать местную библиотеку и провести вопрос о замене в Ставропольской губернии общинно-захватного крестьянского землевладения общинно-передельным по постановлениям сельских волостных сходов. Но по стране уже гремел процесс по «нечаевскому делу», найденное у одного из участников процесса письмо Лопатина стало поводом для его ареста.

Лопатин содержался на военной гауптвахте, с которой совершил побег и стал нелегалом. Один из своих побегов в беседе с М. Горьким Лопатин описал так:

«Бегу. Солдат нагоняет. Задохнулся. Остановился и кричу: сдаюсь. Солдат прикладывается и целится. Стреляет. Осечка, предохранительный пистон. Лезет в карман за настоящим и второпях роняет. Я успокоился. Хочет колотить. Кричу: не подходи. Оба боимся. Стараюсь выиграть время, потому что слышу топот подъезжающих. Идем. Но солдата не подпускаю. Он жалобно просит: «Ведь отвечать буду, позвольте»... — «Не позволю»... Окружили всадники. Дежурный жандарм хочет пристрелить, — забыл револьвер. Замахивается саблей, — хватаю за бороду. Побег не удался. Схватка с «Риском». Перевели в острог. Ввели во двор; кругом недавно выбеленные здания. Арестант, пробежавший мимо, подхватил

этот изумленный взгляд, и поет на бегу: «Забелели милого каменны палаты». Посадили. Передают подарок от «малой каторги»: платок с тремя булками. К чаю записка: «А ежели вздумаете бежать, то лучше через церковь, и у нас есть женское платье...» В конце концов выпустили и оставили под наблюдением на свободе» [Из дневника К. Пятницкого. Первая встреча Горького с Лопатиным ...].

Находясь на нелегальном положении, в 1870 году, Лопатин сумел организовать побег Петра Лаврова из ссылки в городе Кадников Вологодской губернии. Встретившись в Петербурге с дочерью Лаврова Марией Негрескул, Лопатин узнал о желании Петра Лавровича совершить побег, но различные второстепенные обстоятельства, как-то отсутствие денег, заграничного паспорта и так далее, постоянно мешали осуществлению плана. Лопатин действовал решительно и, как обычно для него, в одиночку. Он прибыл в Вологду под именем отставного штабс-капитана Скирмунта, далее проследовал к месту ссылки Лаврова – в Кадников. При первой же встрече Лопатин объявил Лаврову о своем намерении организовать пробег и получил согласие. План побега был прост – Лопатин подвязал щеки Лаврова платком, как будто у Лаврова болят зубы, усадил его в сани и наказал только мычать в ответ на вопросы, если таковые возникнут у случайных встречных. Уже при выезде из Кадникова путники спохватились, что не взяли с собой заготовленные матерью Лаврова пирожки. Лопатин остановил сани, бегом отправился за пирожками и после благополучно с ними вернулся. Безрассудство и готовность к авантюрам будут сопровождать Лопатина во всех его начинаниях. Своей задачей Лопатин видел доставку Лаврова в Петербург, что успешно и осуществил, выездом Лаврова за границу занимались уже его родственники.

Ряд описанных случаев подчеркивает волевой характер, способность и готовность к риску Лопатина, но этого было бы недостаточно для успешных побегов -еще Лопатина отличала прекрасная физическая форма, высокий рост и выдающаяся физическая сила. Однажды из-за грубости надзирателя в Иркутской тюрьме Лопатин ногой выбил дверь и поднял надзирателя за горло, в другой раз он с легкостью отбирает у часового ружье и выбрасывает его.

После организации успешного побега Лаврова, в 1870 году Г. Лопатин эмигрирует в Париж, становится членом Первого Интернационала, после переезжает в Швейцарию.

К моменту приезда в Швейцарию Лопатину было 25 лет, но он уже обладает авторитетом в революционных кругах. Одной из целей приезда Германа в Швейцарию было выяснение обстоятельств нечаевского дела (в результате розыска, по которому пострадал и сам Лопатин) непосредственно у лидера «Народной расправы» Сер-

гея Нечаева. В конце мая 1870 года в присутствии Огарева и Бакунина состоялась очная ставка между Лопатиным и Нечаевым, в ходе разговора Лопатин напрямую высказал Нечаеву обвинения в мистификации, подлоге, сознательном искажении фактов, а также шантаже, в том числе Бакунина. Разоблачение случилось, однако после Бакунин, несмотря на тяжелый удар, в письмах предлагает Нечаеву продолжение сотрудничества на новых условиях, поскольку считает его эффективным практиком. Но личная встреча в июле 1870 года заканчивается взаимными оскорблениями, требованием денег со стороны Нечаева и окончательным разрывом между ним и Бакуниным. Отметим, что участие Лопатина в разоблачении Нечаева во многом было основано на категорическом неприятии нечаевских методов борьбы, что Лопатиным не скрывалось еще в Петербурге.

Интересная особенность Лопатина – чутье на предателей и способность выводить их на чистую воду еще не раз послужат для очищения революционных рядов.

Зимой 1870 года Герман Лопатин отправляется в Россию для подготовки побега Николая Чернышевского из ссылки в Иркутске. Именно Чернышевский, по мнению Лопатина, мог и должен был стать лидером объединенной революционной эмиграции. Значительное влияние на формирование идеи побега оказало мнение Карла Маркса о Чернышевском как о великом мыслителе, которое Маркс высказал Лопатину [Герман Александрович Лопатин. Автобиография... Петроград, 1922 г., с. 71]. Однако план не сработал, и сам Лопатин оказался в трёхлетнем заключении в Иркутске, позже в Вилюйске, где неоднократно предпринимает попытки побега. В заключении Лопатин периодически содержался в общих камерах, посвящая свободное время помощи другим заключенным- составлял ходатайства и прошения.

В уже упомянутых выше зафиксированных беседах Лопатина и Горького, Герман Александрович рассказывал о лодочном побеге Ангарой с преодолением порогов, об аресте в Томске, где ему почти удалось выдать себя за доктора Ильина и даже укорить местного губернатора: «Из-за того, что в Иркутске бежал какой-то Лопатин, Вы станете задерживать каждого проезжего?» Губернатор соглашается, приказывает отпустить» [Из дневника К. Пятницкого. Первая встреча Горького с Лопатиным ...]. Задержавший Лопатина жандарм проявил завидное упорство и организовал опознание, после чего Герман Александрович был вынужден признать свое поражение – «Ну, что же делать! Сорвалось!» [Лавров П.Л., Заметка о Г.А. Лопатине, с. 27, Женева, 1888 г.].

Успешным оказался побег в 1873 году: находясь в здании суда, Лопатин выпрыгнул из окна, оседлал привязную рядом лошадь и ускакал на ней. Лопатин сумел не только уйти от преследования, укрыться и выжить в

тайге, но и добраться до Петербурга, откуда переехать в Париж. В Париже Лопатин жил по документам англичанина Барта, и именно эту фамилию получит родившийся в браке с Зинаидой Корали 1877 году его сын Бруно.

Лопатин продолжает участвовать в жизни российских революционных кругов, шесть раз нелегально посещает Россию, но в последний приезд его арестовывают и высылают в Ташкент. Позже, вспоминая два самых страшных случая из своей жизни, Герман Александрович вспомнит Ташкент:

«Сослали в Ташкент. Потребовали залог в 50 000 р., чтобы оставить на свободе. Деньги были внесены. Двинулись целым караваном: верблюды, скот. Останавливались у воды. При мне сын четырех лет. Его гувернантка Адель. Где вода — купал. Урочище — «Тысяча ключей». Известковые чашки. Колодцы в виде трубы с черной, но прозрачной водой. Обвязываю сына азиатским узлом и бросаю в колодец. Пошел вниз. Тяну веревку — слабо. Тяну еще — вся всплывает на поверхность: соскользнула с тела. Несколько секунд ужаса. Бросаюсь в колодец вниз головой. Глубже. Глубже. Еще. Под руками тельце. Дна еще нет. Как повернуться? Удалось. Выговор мальчику...» [Из дневника К. Пятницкого. Первая встреча Горького с Лопатиным ...].

Из ссылки Лопатин бежал в Лондон в 1883 году и в этом же году нелегально вернулся в Петербург. Возвращение в Россию во многом было вызвано необходимостью проведения расследования в отношении одного из руководителей оставшейся обескровленной организации «Народная воля» Сергея Дегаева. Поездку Лопатин, который никогда не был членом Исполнительного комитета Народной Воли, обсуждал с жившими в эмиграции Львом Тихомировым и Марией Ошаниной.

Отметим, что хотя идейно в данный период времени Герман Лопатин расходился с народниками — он был убежденным марксистом, он считал своим долгом приложить все усилия для объединения разрозненных оставшихся сил «Народной воли». Подозрения в адрес Дегаева подтвердились, Лопатин не только сумел разоблачить его, но и организовал убийство жандармского полковника Судейкина — главного организатора репрессий против социалистов.

Вторым случаем, который Лопатин назвал самым страшным в своей жизни, стал его арест в октябре 1884 г.: при себе у Лопатина были 12 листов папиросной бумаги, исписанные адресами, личными данными и прочей совершенно секретной информацией о деятельности организации. Уничтожить их Лопатин не успел, хотя и предпринял попытку. Процесс, получивший название «Процесс 21» или «Лопатинское дело» завершился в 1887 году смертным приговором Герману Лопатину, ко-

торый позже был заменен пожизненной каторгой. В заключительном слове на суде Лопатин обращался к своим товарищам: «Находясь на рубеже своей жизненной карьеры, я считаю своим нравственным долгом просить прощения у товарищей по суду и прежде всего у Добрускиной, а в лице их и у всей революционной партии, которой я ранее нанес неисчислимый вред своею неосторожностью. Это несчастье таким тяжелым камнем лежит на моей душе, что я предпочел бы лучше десять раз умереть, чем быть невольным виновником несчастья стольких лиц. Я говорю «невольным» потому, что все это случилось не только помимо моей воли, но и вопреки моим ожиданиям» [Антонов В.Ф., Герман Лопатин: Первая полная биография первого переводчика «Капитала», Изд. 2-е, - М.: Ленанд, 2019, с. 131].

В заключении в Шлиссельбургской крепости Герман Лопатин проведет 18 лет. Годы заключения прошли для Лопатина под гнетом чувства вины за гибель товарищей. Руководством тюрьмы он характеризовался как угрюмый, замкнутый и опасный преступник, который однажды выгнал жандарма из своего небольшого тюремного огорода.

К сожалению, моральное и физическое состояние не позволяли Герману Александровичу заниматься умственным, творческим трудом. За годы, проведенные в заключении, он выучил латинский и греческий языки, написал несколько стихотворений.

Лопатин был освобожден по амнистии в 1905 году, будучи к этому времени тяжелобольным человеком, он отошел от революционной деятельности, проживал в городе Вильно. В 1908 году вместе с Верой Фигнер и Петром Кропоткиным, Герман Лопатин стал судьей на «Третьем процессе» над Евно Азефом. Чутье вновь не подвело Лопатина — в предательстве Азефа он не сомневался. Увидев однажды Азефа на фотографии, Герман Александрович сказал: «Этот человек способен на любую подлость» [Бехлер С. Третьейский суд...].

В 1909 году Герман Лопатин посетил остров Капри, где пять дней прожил в гостях у Максима Горького, благодаря чему сохранились его рассказы о ссылках и побегах.

В 1913 году Лопатин переезжает в Петербург, где проживет до самой смерти в декабре 1918 года. Похоронен на Литераторских мостках.

Именем Германа Лопатина названы улицы в городах России, а также с 1969 года вручается премия в области журналистики имени Германа Лопатина.

Герман Лопатин, безусловно, является одним из виднейших членов революционного движения не только

России, но и Европы, однако складывается впечатление его некоторой отстранённости. Революционер-одиночка – он не привязывается ни к одному из кружков, не связывает себя обязательствами перед организацией, однако чувствует себя частью левой общности социалистов и солидарен с ней. Отчасти такая позиция понятна: неудачи Лопатина — это неудачи только Лопатина, так же, как и его успехи — это только его успехи. Подтверждением правильности выбранного им способа деятельности служит и то, что как только он стал частью организации, последовал провал и его, и соратников. Лопатин никогда не был до конца своим ни для русских марксистов, ни для народовольцев. Своим он был только для ближ-

него круга, но такому кругу можно позавидовать: Карл Маркс считал Лопатина лучшим переводчиком Капитала, прочил его в мужа своей дочери Тусси, с Фридрихом Энгельсом Лопатина связывала многолетняя дружба и сотрудничество, он запросто мог прожить в доме Генерала несколько месяцев, кроме того, профессионализм и литературное дарование Лопатина признавали Иван Тургенев, Лев Толстой, Максим Горький, Владимир Гиляровский посвятил Лопатину рассказ и так отзывался о нем: «В этом человеке твердая воля, неумная сила, постоянная готовность к действию и инициативе, высокий интеллект».

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонов В.Ф., Герман Лопатин: Первая полная биография первого переводчика «Капитала», Изд. 2-е, - М.: Ленанд, 2019
2. Бехлер С. Третейский суд [Электронный ресурс] URL: <https://www.proza.ru/2010/01/31/1210> (дата обращения 08.01.2021 г.)
3. Герман Александрович Лопатин. Автобиография. Показания и письма. Статьи и стихотворения. Библиография. под общ. ред. Шилова А.А., Государственное издательство Петроград, 1922 г., с. 71
4. Лавров П.Л., Заметка о Г.А. Лопатине [Электронный ресурс] URL: <https://www.litres.ru/petr-lavrov/process-21-go-s-prilozheniem-biograficheskoy-zametki-o-g-a-lopatine/> (дата обращения 07.01.2021 г.)
5. Из дневника К. Пятницкого. Первая встреча Горького с Лопатиным [Электронный ресурс] URL: <http://gorkiy-lit.ru/gorkiy/vospominaniya/pervaya-vstrecha-gorkogo-s-lopatinym.htm> (дата обращения 07.01.2020 г.)

© Чувашева Виктория Владимировна (vchuvasheva1985@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский городской педагогический университет

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

DESIGNING OF PREVENTIVE ACTIVITIES OF A LOGO TEACHER OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

**I. Abramova
T. Vdovenko**

Summary: This article is devoted to the study of the problem of organizing the preventive activities of a speech therapist teacher to prevent speech disorders in pupils of a preschool educational organization. The work examines the foundations of the pedagogical design of the preventive activities of a speech therapist, on the basis of close cooperation of teachers of a preschool educational organization and parents, studies the main directions and forms of activity of a speech therapist to create the necessary conditions that contribute to the prevention of speech deviations and correction of speech development deficiencies.

Keywords: design, activity, prevention, of speech disorders.

Абрамова Инна Викторовна

*К.п.н., доцент, Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева (г. Саранск)
iva-76@yandex.ru*

Вдовенко Татьяна Сергеевна

*Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева (г. Саранск)
vdovenko.tatyana.93@bk.ru*

Аннотация: Настоящая статья посвящена исследованию проблемы организации профилактической деятельности учителя-логопеда по предупреждению речевых нарушений у воспитанников дошкольной образовательной организации. В работе рассматриваются основы педагогического проектирования профилактической деятельности учителя-логопеда, на основе тесного сотрудничества педагогов дошкольной образовательной организации и родителей, изучаются основные направления и формы деятельности учителя-логопеда по созданию необходимых условий, способствующих предупреждению речевых отклонений и коррекции недостатков речевого развития.

Ключевые слова: проектирование, деятельность, профилактика, нарушения речи.

Современная образовательная система ориентирована на индивидуальный подход, где учитываются потребности и возможности каждого ребенка. Наиболее актуален этот подход при обучении детей дошкольного возраста с диагностикой речевых нарушений.

Как отмечает Т.Б. Филичева, «в качестве одного из важных аспектов образовательных потребностей детей с нарушениями речи выступает потребность в качественной индивидуализации обучения» [8, с. 163]. Под данным параметром понимается, что каждому ребенку должен быть обеспечен комфортный для него темп обучения и способ подачи материала. При этом важно обеспечить ему доступность продуктивных самостоятельных занятий.

Ежегодный прирост детей с отклонениями в развитии выдвигает диагностико-коррекционную и профилактическую работу в дошкольных образовательных организациях в особый разряд наиболее важных и приоритетных направлений по формированию личности ребенка. В данном случае учитель-логопед является основным организатором и координатором коррекционно-педагогической деятельности.

Очевидно, что работа по профилактике необходима

детям дошкольного возраста для нормального и своевременного развития речи и подготовке к обучению в школе. Поэтому целью данной работы является создание педагогами необходимой коррекционно-развивающей среды, которая помогла бы максимально полно раскрыть потенциальные речевые способности детей, предупредить у них трудности речевого развития.

Создание предметно-развивающей среды, и, вместе с тем, повышение внимания к воспитанникам с большой степенью риска развития речевых недостатков составляют основное содержание работы учителя-логопеда в ходе профилактической деятельности. Учитель-логопед должен быть готов к созданию таких образовательных условий, при которых осуществляется качественное исправление имеющихся речевых нарушений, но и, прежде всего, обеспечивается профилактика их возникновения.

Поэтому мы считаем профилактическую деятельность учителя-логопеда по предупреждению речевых нарушений актуальной задачей современного образования. Такая деятельность позволяет выделить из всего многообразия психолого-педагогических форм и методов комплекс структурных элементов, которые взаимосвязаны между собой и позволяют всестороннее развитие детям дошкольного возраста с речевыми нару-

шениями.

По результатам анализа научной литературы мы выяснили значение понятия профилактика в практической деятельности педагогов. Итак, согласно терминологическому словарю, профилактика – это «система мероприятий, направленных на предупреждение возникновения и распространения заболеваний, на охрану и укрепление здоровья человека» [9, с. 76].

По мнению А.С. Воронина, «профилактика – это использование совокупности мер, разработанных для того, чтобы предотвратить возникновение и развитие каких-либо отклонений в развитии, обучении, воспитании» [4, с. 63].

Процесс организации и осуществления профилактической деятельности в условиях дошкольной образовательной организации широко представлен в методической литературе и вызывает большой интерес ученых в связи с возросшим числом дошкольников с нарушениями речи. Данную проблему затрагивают следующие ученые: И.Т. Власеленко, Г.В. Чиркина, С.Ф. Галкина, Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская, Е.Б. Порошина, Л.Р. Лизунова, А.В. Ястребова и другие.

В педагогической практике доказано, что правильное развитие речевого аппарата и его основных функций в дошкольном возрасте является определяющим в сохранении нервно-психического здоровья ребенка и его социализации в коллективе, а также положительно влияет на дальнейшую учебную деятельность. Наряду с этим, у детей, в речи которых вовремя не выявлены и не устранены недостатки, наблюдаются значительные отставания в учебе на начальном этапе школьного образования.

Одному учителю-логопеду решить задачу успешной коррекции нарушений в речи ребенка невозможно. Необходимо и целесообразно привлекать в данный процесс родителей и других специалистов дошкольной образовательной организации.

Для педагогического состава и родителей детей, кто занимается с учителем-логопедом важно организовывать консультации с целью привлечения их к коррекционной деятельности по исправлению речевых нарушений. Также, их необходимо включать и профилактические мероприятия, предусмотренные учителем-логопедом для предупреждения нарушений речи.

В связи с этим профилактическая деятельность учителя-логопеда может осуществляться в трех направлениях:

1. Предупреждение речевых нарушений – первичная профилактика.
2. Предупреждение перехода речевых расстройств в хронические формы, а также предупреждение последствий речевой патологии – вторичная про-

филактика.

3. Социально-трудовая адаптация лиц, страдающих речевой патологией – третичная профилактика [8, с. 45].

Как известно, речь детей в период ее становления и развития особенно восприимчива к негативным факторам, поэтому профилактическая деятельность учителя-логопеда обязательно должна включать в себя:

- мероприятия по сохранению нервно-психического и физического здоровья детей;
- обеспечение доброжелательной атмосферы и обстановки для жизнедеятельности детей;
- раннее определение параметров риска в развитии речи, отклонений от нормы в состоянии здоровья, что могут сказаться на речевом развитии;
- пропедевтику возможных трудностей на этапе начального общего образования, которые связаны с речевой готовностью [6, с. 123].

Таким образом, можно сказать, что профилактическая работа учителя-логопеда многозадачна и многокомпонентна.

С целью разработки организационно-содержательного аспекта программы профилактической деятельности логопеда было организовано исследование, в ходе которого осуществлено проектирование организации и содержания деятельности учителя-логопеда в условиях дошкольной образовательной организации, дана характеристика профилактической деятельности учителя-логопеда и представлены основные позиции работы учителя-логопеда в рамках профилактической работы по предупреждению речевых отклонений у детей дошкольного возраста.

Основными этапами проектирования являлись: определение целевого компонента (постановка целей, задач), выбор инструментов для их решения (методы исследования, формы и методы организации профилактической работы учителя-логопеда), определение ключевых действий участников программы по комплексной профилактике речевых нарушений у дошкольников. Представим их.

Научно-исследовательские задачи, поставленные в начале работы, осуществлялись с помощью теоретических и эмпирических методов. Так, были проанализированы документы дошкольной организации и непосредственно учителя-логопеда, изучена литература по проблеме исследования, проведен опрос педагогических сотрудников и выполнен анализ полученных результатов. Исследование было организовано и проведено на базе МАДОУ «Волшебница» г. Лабытнанги с сентября 2019 по май 2020 года.

В данной статье будут отражены результаты работы по разработке программы профилактической деятель-

ности и результаты апробации организационно-содержательного аспекта данной программы.

Отметим, что организуя комплексный подход по профилактике нарушений речи у дошкольников, важно учитывать выполнение всеми педагогами определенных условий, четкое следование которым проецирует положительный результат деятельности. Назовем данные условия:

- речевая среда должна соответствовать нормам языка с демонстрацией образов правильного произношения;
- организация деятельности детей с целью активизации познавательных процессов, в основу которых заложено речевое развитие;
- обогащение речевой деятельности дошкольников посредством разнообразных речевых занятий;
- систематичность проведения речевой активности;
- приобщение к учебной деятельности, где дети учатся: выполнять задачу учителя в заданном темпе; тренировать устойчивость к работе и умение удерживать задачу педагога в процессе всего занятия; использовать волю для достижения цели и результата; тренировать умение взаимодействовать со сверстником; контролировать свои действия и прочее.

Основными задачами профилактической деятельности учителя-логопеда дошкольной образовательной организации по предупреждению недостатков речевого развития выступают:

- овладение и закрепление коммуникативно-речевых способностей;
- профилактика и преодоление вторичных нарушений, которые обусловлены имеющимися проблемами в речевом развитии.

В рамках нашей работы были определены направления совместной деятельности учителя-логопеда и воспитателя дошкольной образовательной организации, которые нацелены на реализацию профилактической деятельности.

Деятельность воспитателя включала следующие действия:

- отмечает отклонения речевого развития дошкольников и перенаправляет информацию в адрес учителя-логопеда;
- организует условия для всестороннего развития речи на всех возрастных этапах;
- формирует начальные и общие предпосылки речи;
- собственным примером обогащает содержательную сторону детской речи.

Деятельность учителя-логопеда предусматривала

следующие действия:

- диагностирует степень развития речи у дошкольников;
- распределяет детей по категориям, которые характеризуются спецификой речевых нарушений;
- организует профилактическую работу с дошкольниками, не имеющими речевых нарушений;
- осуществляет коррекцию нарушенных сторон речи.

Опираясь на данные показатели, мы разработали программу профилактической деятельности, в основу которой включена основная деятельность дошкольников – игра.

Предлагаемая программа «Комплексная профилактика речевых нарушений у дошкольников» направлена на реализацию профилактических мер по предупреждению речевых нарушений в дошкольном возрасте.

Программа направлена на детей шестого-седьмого года жизни с нормальным речевым развитием и с речевыми нарушениями, их родителей и педагогов.

Эффективность данной программы обеспечивается комплексным подходом, который лежит в его основе. База комплексного подхода заключается в слаженной работе всех педагогов дошкольной организации и семьи каждого воспитанника.

В предлагаемой программе комплексный подход реализуется по двум принципам организации деятельности специалистов:

- тесное взаимодействие специалистов дошкольной образовательной организации, четкое выполнение своих обязанностей;
- глубокое погружение педагогов и родителей в работу по профилактике и коррекции речевых нарушений у детей.

Участниками программы являются учитель-логопед, воспитатели группы, дети дошкольного возраста подготовительных групп, родители.

Основопологающая цель программы заключается в оказании своевременной помощи по развитию речи дошкольников и профилактике возможных отклонений.

Для реализации данной программы были определены основные задачи:

1. Совершенствование профилактической работы на основе тесного сотрудничества педагогического состава дошкольной образовательной организации.
2. Проработка проблемы речевого развития дошкольников в коллективе родителей и педагогов, вовлечение их в совместную деятельность.

Согласно годовому плану профилактической работы

по предупреждению речевых нарушений с родителями были проведены: групповые консультации, выступления на родительских собраниях, мастер-классы «Артикуляционная гимнастика дома», «Портфолио дошкольника, посещающего логопункт», открытые интегрированные занятия.

Планирование совместной деятельности педагогического коллектива дошкольной образовательной организации и учителя-логопеда по профилактике и коррекции речевых нарушений имеет целью – максимально улучшить качество речи детей. Формами организации данного сотрудничества стали консультации по следующим темам: «Развитие речи у детей через игровую деятельность», «Как воспитать у ребёнка навыки правильного звукопроизношения», «Особенности становления речи у детей с ограниченными возможностями здоровья», а так же посещение открытых занятий воспитателей и выступления на родительских собраниях.

Основной формой организации профилактической деятельности учителя-логопеда с воспитанниками являлись логопедические занятия. На занятиях осуществлялись профилактика и коррекция нарушений речи развитие коммуникативных умений, совершенствовалась речевая активность детей.

Определяющими направлениями работы с детьми стали беседа и речевая практика, составление и заучивание речевых шаблонов, дидактические игры, инсценировки. Тематическая направленность данных занятий представлена следующими категориями: «Овощи, фрукты», «Ягоды», «Домашние птицы», «Детский сад», «Наш дом, село, страна», «Мир одежды», «Транспорт», «Насекомые», «Семья», «Зимующие птицы», «Зима. Дикая животные зимой», «Зимние забавы», «Зимние каникулы», «Новый год», «Наша пища», «Путешествие на кухню», «Мебель», «Водное царство», «Инструменты», «День защитника Отечества», «Зима» (обобщение), «Мамин праздник. Женские профессии», «Ранняя весна», «Растения и животные весной», «Перелетные птицы весной», «Животные жарких стран», «Профессии», «Мы, такие похожие и разные», «День космонавтики», «День Победы», «Весна. Растения луга и сада».

В результате работы по теме исследования мы пришли к выводу, что профилактическая деятельность учителя-логопеда совместно с педагогами дошкольной образовательной организации и родителями является эффективным средством формирования и совершенствования коммуникативно-речевых умений и навыков у детей дошкольного возраста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова И.В., Лапшина И.В., Милованцева Н.П. Организационно-содержательные основы деятельности педагога по обеспечению единого речевого режима для обучающихся с речевыми нарушениями // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. -2019. -№12/2. -С. 74-77
2. Биглова О.В. Логопедическая работа детьми дошкольного возраста в условиях ФГОС / О.В. Биглова. // Теория и практика образования в современном мире: материалы VI Международной научно-практической конференции (г. Санкт-Петербург, декабрь 2014 г.). – Санкт-Петербург: Заневская площадь, 2014. – С. 248–250. – ISBN 978-5-8156-0963-1.
3. Воробьева Е.В. Развитие речи ребёнка от одного года до семи лет / Е.В. Воробьева, Е.Е. Шевцова. – Москва: Наука, 2011. – 264 с. – ISBN 5-88923-121-9.
4. Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике / А.С. Воронин. – Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. – 135 с. – ISBN 978-5-4475-3843-9.
5. Галкина С.Ф. Профилактика речевых нарушений у детей в условиях дошкольного логопедического пункта / С.Ф. Галкина // Логопед. – 2010. – № 5. – С. 34–36.
6. Лебедева А.А. Специфика работы логопеда в ДОУ общеразвивающего вида / А.А. Лебедева // Логопед. – № 5. – 2014. – С. 76–78.
7. Логопедия: учебник / под редакцией Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – Москва: Владос, 2002. – 680 с. – ISBN 5-691-00128-0.
8. Логопедия. Теория и практика / под редакцией доктора педагогических наук, профессора Т. Б. Филичевой. – Москва: Эксмо, 2017. – 608 с. – ISBN 978-5-91872-037-0.
9. Программа воспитания и обучения в детском саду / под редакцией А.М. Васильевой. – Москва: Просвещение, 2015. – 72 с. – ISBN 978-3-94562-037-1.
10. Порошина Е.Б. Раннее выявление и профилактика речевых нарушений у детей в ДОУ общеразвивающего вида / Е.Б. Порошина, Л.Р. Лизунова // Логопед. – 2010. – № 4. – С. 45–48.
11. Терминологический словарь-справочник по психолого-педагогическим дисциплинам / Т.М. Барина, И.О. Гарипова, В.В. Каранова и другие. – Магадан: Охотник, 2011. – 112 с. – ISBN 5-9596-0097-8.
12. Туманова Т.В. Особенности формирования словообразовательных операций у дошкольников с общим недоразвитием речи: автореферат диссертации кандидата педагогических наук / Т.В. Туманова. – Москва, 2007. – 184 с.

© Абрамова Инна Викторовна (iva-76@yandex.ru), Вдовенко Татьяна Сергеевна (vdovenko.tatyana.93@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ СИМУЛЯЦИИ КАК СРЕДСТВО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Андреевко Татьяна Николаевна

*К.п.н., доцент, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского
tatyana.andreenko.79@mail.ru*

PROFESSIONALLY-ORIENTED SIMULATIONS AS A MEANS OF METHODOLOGICAL COMPETENCE DEVELOPMENT OF FUTURE FOREIGN LANGUAGES TEACHERS

T. Andreenko

Summary: The article deals with the technology and peculiarities of using professionally-oriented simulations at classes of methodological block with bachelor-students. Very often theoretical knowledge of methods of teaching is not enough for the formation of future teachers' methodological competence. For giving practical orientation and more thorough training it is suggested that professionally-oriented simulations should be practiced at seminars and methodologically-centered elective courses. The simulations let the students immerse themselves in the professional atmosphere, improve communicative and methodological competence, develop professionally-important qualities. In the article step-by-step description of the professionally-oriented simulations technology for fourth-year students is presented. After practicing simulations, the students felt more confident during their trainee teaching, could easily adapt to different pupils and the conditions of school environment, methodological competence was formed at a high level.

Keywords: methodological competence, professionally-oriented simulations, foreign communicative competence, future foreign languages teachers, trainee teaching at school, activity, motivation.

Аннотация: В статье рассматривается технология и особенности использования профессионально-ориентированных симуляций на занятиях методического блока со студентами-бакалаврами. Зачастую теоретической базы методических знаний недостаточно для формирования методической компетенции будущих учителей. Для придания практической направленности и более тщательной подготовки студентов к школьной практике на семинарских занятиях и курсах по выбору профессионально-методической направленности предлагается использовать профессионально-ориентированные симуляции. Симуляции позволяют студентам погрузиться в профессиональную среду, совершенствовать коммуникативную и методическую компетенции, развить профессионально-значимые качества. В статье приводится поэтапное описание технологии профессионально-ориентированных симуляций, разработанных для студентов-четверокурсников. После использования симуляций студенты чувствовали себя более уверенно на школьной практике, могли адаптироваться к разным ученикам и условиям школьной среды, методическая компетенция была сформирована на высоком уровне.

Ключевые слова: методическая компетенция, профессионально-ориентированные симуляции, иноязычная коммуникативная компетенция, будущие учителя иностранных языков, школьная практика, бакалавры, деятельность, мотивация.

В настоящее время все сферы нашей сферы жизни претерпевают значительные изменения, система высшего образования также адаптируется к потребностям общества в высококомпетентных, преданных профессии специалистах в области преподавания иностранных языков. В рамках компетентного подхода прагматической целью обучения иностранному языку признано формирование иноязычной коммуникативной компетенции, т.е. «формирование у учащихся знаний, навыков и умений, владение которыми позволяет им приобщиться к этнолингвокультурным ценностям страны изучаемого языка и практически пользоваться иностранным языком в ситуациях межкультурного взаимопонимания и познания [8]. Цель обучения бакалавров в педагогическом вузе – формирование и совершенствование профессиональной компетенции в совокупности всех ее составляющих: филологической, иноязычной

коммуникативной, психологической, общекультурной, социальной, организационной и профессионально-методической, в которую входят «знания основных понятий и категорий методики обучения иностранному языку; знания из области базовых и смежных для методики наук, отражающие закономерности процессов овладения и обучения иностранному языку; знания о возможных методах, приемах, способах и средствах обучения и контроля, реализуемых в учебном процессе» [7]. Методическая компетенция имеет непосредственное отношение к самому процессу преподавания иностранного языка и культуры, а именно предполагает умение учителя методически грамотно выстраивать свою профессиональную деятельность на уроке и во внеклассной работе, планировать и систематизировать учебный процесс, прогнозировать возможные трудности при изучении определенной темы / раздела, обеспечивать

прочность знаний путем постоянной автоматизации навыков и развития умений на коммуникативной основе. Владеющий методической компетенцией учитель обеспечивает регулярный контроль усвоения материала, рефлексируя о прогрессе учеников, анализируя ошибки и недочеты в собственной работе. Сформированная на должном уровне методическая компетенция позволяет учителю вдохновенно идти по пути творческого профессионального поиска, постоянно совершенствуясь, умело применяя новые технологии и средства с учетом поставленной цели.

Не подлежит сомнению тот факт, что для эффективной реализации профессиональной деятельности учителя иностранного языка недостаточно лишь знать язык, важно уметь передать свои знания ученикам, развивать и совершенствовать их лингвомотивацию, обеспечить речевую направленность процесса иноязычного взаимодействия на уроке.

Как показывает многолетний опыт руководителя школьной педагогической практики, владение студентами лишь лингвистической, социокультурной и стратегической компетенциями изолировано от профессионально-методической не обеспечивает успешность педагогической деятельности студентов-практикантов. Студент, сам прекрасно владеющий языком и знающий материал урока, порой оказывается совершенно беспомощным в некоторых ситуациях, возникающих на уроке, не всегда может найти выход и корректно отреагировать на неожиданно возникающие ситуации на уроке, когда все идет не так, как было запланировано. Более того, большая часть студентов-четверокурсников в беседе с преподавателями методики отмечают, что полученных знаний по методике преподавания иностранных языков, а также по предмету «методика обучения и воспитания» недостаточно, чтобы практически и творчески применять их на практике. Студенты, прошедшие практику, отмечали, что не всегда им удавалось наладить контакт с классом, поддерживать дисциплину, а также методически грамотно адаптировать свои знания к уровню знаний учеников. Таким образом, возникает острая необходимость уделять больше внимание методической подготовке будущих учителей иностранных языков.

Дисциплины методического блока позволяют обеспечить такую подготовку бакалавров по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (Иностранный язык (основной иностранный язык – английский, второй иностранный язык – немецкий /французский)). Перед выходом на педагогическую практику, в седьмом семестре, семинарские занятия по предмету «Методика преподавания основного иностранного языка, а также практические занятия в ходе курсов по выбору «Методика раннего обучения иностранному языку» и «Внеклассная рабо-

та на иностранном языке» мы построили на принципах интегративно-деятельностного подхода, в основе которого лежит качественно новое взаимодействие между студентами и преподавателем, а также параллельное совершенствование иноязычной коммуникативной и методической компетенций, при этом иностранный язык используется в целях профессионально-ориентированной коммуникации. Согласно применяемой нами технологии, общение на иностранном языке – ведущий вид деятельности, которая является мотивированной. Мотив – в основе любой деятельности, ее движущая сила. Вопросами мотивации, ее видов и значимости для любой деятельности, в т.ч. речевой, занимались многие известные психологи и методисты: Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.К. Маркова, Е.И. Пассов, С.Л. Рубинштейн, С.Ф. Шатилов, Д.Б. Эльконин и др. Под мотивацией понимается «совокупность самых различных побудителей... то, что определяет, стимулирует, побуждает человека к совершению какого-либо действия» [3; 99]. У студентов-четверокурсников, которые готовятся впервые попробовать себя в роли учителя, преобладает внутренний лингвопознавательный мотив, который и позволяет им успешно решать поставленные коммуникативные задачи.

Также, на семинарских занятиях с применением технологии профессионально-ориентированных симуляций сочетаются речевая и игровая деятельность. Принимая во внимание тот факт, что «в реальной жизни общение или речевая деятельность сама по себе не функционирует (А.А. Леонтьев), а обслуживает другую деятельность, то оно должно быть обусловлено устойчивыми познавательными мотивами, проходить в условиях учебной деятельности, развиваться в рамках игровой деятельности» [4;152]. Игра используется в качестве «средства развития речевой деятельности» студентов [4;151].

Прежде чем приступить к описанию профессионально-ориентированных симуляций остановимся также на акмеологической стороне профессионально-ориентированных симуляций. Акмеология (от греч. «акме» – вершина творчества) – философско-психологическое учение, позволяющее человеку достичь вершины своего самоопределения, творческого развития. [2]. Согласно данной концепции, ключевое свойство человека – стремление к постоянному профессиональному росту, самосовершенствованию. Лишь путь к профессиональному росту способствует самосовершенствованию человека, в чем заключается и смысл его бытия. Человек в акмеологии – «субъект жизнедеятельности, способный к развитию и творчеству, самоорганизации своей жизни и профессиональной деятельности» [6]. Технология профессионально-ориентированных симуляций имеет своей целью профессиональное становление педагогов, раскрытие их творческого потенциала, умение критиче-

ски подходить к принятию профессионально-значимых решений, осознание ценности и важности выбранной профессии.

В связи с вышесказанным работа с профессионально-ориентированными симуляциями имеет следующие особенности:

1. Иноязычное взаимодействие на иностранном языке с целью решения определенной коммуникативной профессионально-обусловленной задачи является сознательной мотивированной деятельностью;
2. Каждый участник – субъект деятельности, имеющий и активно выражающий свою позицию по данной проблемной ситуации, при этом проявляющий терпимость и уважительное отношение к другим мнениям, частично или полностью не совпадающим с его собственным;
3. Дальнейшее совершенствование профессионально-значимых умений и навыков будущих учителей иностранного языка в процессе осуществления симуляций, имеющих профессионально-ориентированный характер;
4. Развитие профессионально-значимых качеств бакалавров: эмпатии, толерантности, уверенности в себе, ответственности за собственные профессиональные действия и поступки, стремление к постоянному профессиональному росту.

Теперь рассмотрим понятие «симуляции». В самом общем смысле, симуляция – «помещение людей в воображаемые, имитирующие реальные, ситуации для обучения или получения оценки проделанной работы» [5]. Симуляции берут свое начало во Франции, в 70х годах прошлого века, когда на курсах по обучению французскому языку взрослых слушателей впервые был реализован крупный проект под названием «Жилой дом», в ходе которого все его участники представляли себя и выступали в качестве жильцов многоэтажного дома со всеми их радостными и грустными моментами повседневной жизни, взлетами и падениями. Основателями этого метода считают Франсиса Дебюзе, Жан-Марка Кара и Франсиса Йеша [9].

Технология симуляции - это воображаемое, выдуманное и разыгранное воспроизведение межличностных контактов, организованных вокруг проблемной ситуации: изучение какого-либо случая, разрешение проблемы, принятие решения и т. д. [10;17]. Основным преимуществом симуляций является полное погружение всех ее участников в ситуации, максимально приближенные к реальным (либо взятые из реальной жизни), требующие немедленного разрешения. Под обучающими симуляциями понимаются «структурированные сценарии с подробно разработанной системой правил, заданий и стратегий, преследующих определенную цель – фор-

мирование специфических компетенций, имеющих возможность быть перенесенными непосредственно в реальный мир» [1].

Под профессионально ориентированными симуляциями мы понимаем совокупность средств, форм и этапов, позволяющих организовать личностно значимую ситуацию профессионально-педагогического взаимодействия участников и имеющее целью расширение лингвометодического инструментария будущих учителей иностранных языков. При этом отметим, что симуляции могут быть различного характера: они могут быть связаны с изучением какого-либо фрагмента педагогической действительности, с поиском решения затруднения профессионального свойства, с необходимостью принять профессиональное решение, сделать выбор, организовать мероприятие, провести урок, внеклассное мероприятие, родительское собрание и т.д.

Успешность данной технологии определяется последовательным соблюдением четырех этапов: 1) планирование; 2) разработка; 3) непосредственная реализация, «обыгрывание»; 4) рефлексия.

Рассмотрим данную этапность более конкретно на примере профессионально-ориентированной симуляции, разработанной для бакалавров четвертого курса (семинарские занятия по дисциплине «Методика преподавания основного иностранного языка»). Тема симуляции: «Первый рабочий день молодого учителя английского языка» ("The first working day of a novice teacher").

На первом, подготовительном этапе преподаватель очерчивает проблемную ситуацию/отношения: сам замысел, место действия, героев их характеры, взаимоотношения, основные вехи содержания, раскручивания. Применительно к нашей симуляции: преподаватель дает краткую информацию о главной героине, школе, где она будет работать, педагогическом коллективе, директоре, учениках, психологическом климате, отношении к предмету «Английский язык», как учеников, так и учителей-коллег: Your name is Anna Nikolayevna, you are very nervous on your first working day. You will teach English to 6th form pupils, most of whom are good at your subject. You get acquainted with you colleagues, some of them seem nice to you, others do not.

На втором этапе, разработки, все участники распределяют роли между собой согласно своим предпочтениям, продумывают свои образы, возраст, характер, взаимоотношения, и т.д. По мере работы над персонажами, симуляция становится более четкой, детальной и персонализированной. Каждый участник добавляет свои краски: My name is Svetlana Anatolyevna. I'm a biology teacher at this school. I'm 36, married with two children. I'm enthusiastic about my subject and try hard to make my

pupils interested in it, too. I took a liking to Anna and would like to make friends with her. И т.д. Преподаватель позволяет студентам проявлять инициативу, воображение, осуществлять выбор близкой по духу роли, ход симуляции. При необходимости на этапе разработки преподаватель дает советы, ненавязчиво координирует, исправляет языковые/методические ошибки.

Третий этап – самый ответственный. Ведь от того, на сколько все участники полно проявят себя, зависит успешность всего мероприятия. Все участники студенческой группы демонстрируют то, что подготовили:

Student A. (the headmaster) (enters the staff room together with the new teacher, Anna Nikolayevna): Hello, dear colleagues! Let me introduce our new teacher of English to you, Svetlana Nikolayevna. I hope you will make her feel at home.

Student B (Biology teacher) (comes up to her, shakes her hand): Nice to meet you! I'm Svetlana Anatolyevna. Would you like some tea? Help yourself!

Student C (Mathematics Teacher): And I am a teacher of Maths, Tamara Vladimirovna.

Student D (Anna Nikolayevna): Nice to meet you!

Student C: What class are you going to teach?

...

Во многих случаях симуляция на столько поликомпонентна, что осуществляется в полном объеме в течение двух-трех занятий, что позволяет каждому студенту полноценно представить свою роль, использовать весь арсенал языковых и методических средств, совершенствуя при этом иноязычную коммуникативную и профессионально-методическую компетенции. Последняя наиболее глубоко совершенствуется в т.н. *Classroom Simulations*". Их действие всегда происходит на уроке иностранного языка. Как, например, следующая: A teacher is conducting an English lesson. She sees a boy playing with his mobile phone. You ask him to stop doing it. He stops for a couple of minutes, and she resumes his activity. You come up to his desk, want to take his mobile phone from him, but it falls on the floor and breaks down. You should deal with this situation.

Курс по выбору «Методика раннего обучения иностранному языку» позволяет дать профессионально-ориентированным симуляциям иное звучание: You teach English to 3rd form pupils. One of them, a girl, is always bored and uninterested at the lesson. You decide to talk to her after the lesson to find out the reason for her disinterest. She says that your lessons are boring, you are a bore, and the key thing: she already knows everything you explain, as she has a tutor, who explains all the rules to her and thanks to whom she knows all the words from the activity book and the workbook. You are at a loss, but you should handle this professional difficulty.

Следует заметить, что на третьем этапе преподаватель передает ведущую роль группе, не вмешиваясь в ход развития симуляции, фиксируя по необходимости замечания, либо выигрышные моменты в языковом и методическом отношении.

Эти и подобные симуляции в профессионально-направленном фокусе готовят студентов к школьной практике, настраивают на возможное возникновение внештатных ситуаций на уроке и вне его, учат адекватно и вежливо реагировать, храбро смотреть в лицо трудностям на профессиональном поприще, позволяют им почувствовать себя самостоятельными и ответственными за профессиональные поступки, развивают акмеологические качества будущих учителей иностранных языков. Студенты включены в яркую, проблемно-заостренную ситуацию профессиональной сферы, что требует их деятельного участия, а также интеграции знаний иностранного языка, психологии, педагогики, методики, что, бесспорно, является огромным преимуществом данной технологии, поскольку реализует важный дидактический принцип связи теории с практикой.

Не менее важным является финальный, рефлексивный этап. На этом, как и на первом этапе планирования, преподаватель берет инициативу в свои руки. Все участники делятся впечатлениями, о возникших сложностях в ходе разыгрывания симуляции, о том, что понравилось и запомнилось, где были слабые места. Преподаватель по ходу обсуждения добавляет свои комментарии, комментирует ошибки и просчеты, выделяет успешные места, реплики, выражения, методические находки. Анализ и комментарий реализуется на партнерских началах, в благожелательном ключе. Студентам предлагается высказаться, что нового они для себя открыли, каким еще образом можно было повернуть данную профессиональную проблему, как еще можно это оформить в языковом плане. После этапа «Рефлексии» студенты занесут наиболее понравившиеся им выражения из категории «Classroom English/German/French» в «Помощник практиканта», которым могут потом воспользоваться при подготовке к выходу на практику в школу.

После использования профессионально-ориентированных симуляций, студенты-четверокурсники, прошедшие практику, отмечают, что во многом благодаря симуляциям, они были подготовлены к практике, в языковом, методическом и психологическом отношении, чувствовали себя более уверенно, войдя в класс впервые, легко адаптировались к меняющимся условиям, легче улавливали атмосферу в классе и более творчески подходили к решению возникающих в ходе урока задач.

В заключении добавим, что данная технология дает плоды лишь при условии ее разумного, «дозированного» использования в сочетании с другими, традиционными средствами и формами преподавания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авжанова Б.Е. Использование технологии моделирования коммуникативных ситуаций при изучении профессионально ориентированного иностранного языка [Электронный ресурс]. URL: <http://www.scienceforum.ru/2015/pdf/17605.pdf> (дата обращения: 18.01.2021)].
2. Бриурош С.Н. Акмеологический подход при организации образовательного процесса в начальной школе
3. URL <https://infourok.ru/akmeologicheskij-podhod-pri-organizacii-obrazovatel'nogo-processa-v-nachalnoy-shkole-3820799.html> (дата обращения: 19.01.2001).
4. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. — 222 с.
5. Методика обучения иностранному языку: в 2 ч. Ч.1: учеб. Пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Н.А. Горлова. – М.: Академия, 2013. – 336 с.
6. Одарюк И.В. Симуляция как интерактивная технология обучения деловому общению на иностранном языке / Одарюк И.В., Колмакова В.В. Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2016. №5(59): Ч.2. С.201-203 ISSN 1997-2911 URL www.gramota.net/materials/2/2016/5-2/ (дата обращения: 19.01.2021).
7. Пестова Ю.Р. Особенности акмеологического подхода к образовательному процессу / Открытый урок. Первое сентября URL <https://urok.1sept.ru/articles/679406> (дата обращения: 19.01.2021).
8. Суркова Е.А. Творческое мышление как компонент методической компетенции студентов педагогического вуза. // Актуальные проблемы образования в XXI веке: материалы Всероссийской научно-практической конференции 6 24-26 марта 2015. С.150.
9. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб.пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. Заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И.Гез. – 6-е изд., стер. – М.: Академия, 2009. – С.98.
10. Щербакова О.В. Технология глобальной симуляции как эффективный метод формирования лингвосоциокультурной компетенции: история возникновения, концепт, структура (на примере симуляции Дебузе «Жилой дом» // Педагогика. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2018. №2 (10). С.67-70 [Электронный ресурс].URL:www.gramota.net/materials/4/2018/2/ (дата обращения: 20.01.2021)]
11. Hertel John P., Using Simulations to Promote Learning in Higher Education: An Introduction / J.P. Hertel, B.J. Millis. - Sterling, Va: Stylus Publishing, LLC, 2002. - 73 p.

© Андреевко Татьяна Николаевна (tatyana.andreenko.79@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского

САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБЩЕСТВЕ

SELF-REALIZATION OF THE INDIVIDUAL
IN SOCIETY

**O. Apanasenko
A. Kuryakov
I. Semenchko**

Summary: The article deals with the problem of successful self-realization of a person, which is determined by a person's awareness of his own capabilities and potentials in various types of his activity. It is emphasized that it is extremely important to develop the ability to adapt their professional and personal goals to the trends of modern society. Self-realization is an integral component of a full-fledged human life, without which it is not conceivable as a biosocial species.

Keywords: individuality, self-realization, the need of society, social values, creativity.

Апанасенко Ольга Николаевна

к.п.н., доцент, Бийский филиал Алтайского
государственного университета
oapanasenko@bk.ru

Куряков Алексей Владимирович

к.п.н., доцент, Бийский филиал Алтайского
государственного университета

Семенченко Ирина Витальевна

к.п.н., доцент, Бийский филиал Алтайского
государственного университета

Аннотация: В статье рассматривается проблема успешности самореализации личности, которая определяется осознанием человеком собственных возможностей и потенциалов в различных видах его активности. Подчеркивается, что крайне важно сформировать способность адаптировать свои профессиональные и личностные цели к тенденциям развития современного общества. Самореализация – неотъемлемый компонент полноценной жизни человека, без которой он не мыслим, как биосоциальный вид.

Ключевые слова: индивидуальность, самореализация, потребность общества, общественные ценности, творчество.

Наиболее полное раскрытие индивидуальности человека, его способностей и возможностей, энергии и инициативы происходит в процессе самореализации. Не случайно многие философы и социологи отмечают, что в настоящее время характерной тенденцией развития общества становится выдвигание в качестве приоритетных «человеческих» ценностей по сравнению с «вещными». Одной из наиболее важных человеческих ценностей, как считает Л.П. Бучева, является «потребность в самореализации личности в творчестве в развитии творческих способностей, в духовном обогащении и свободе» [1, с. 498]. Д. Янкелович в своих исследованиях говорит о «возрастающем значении такой ценности, как «самореализации личности», в которой выражается поиск «новой философии жизни», в которой собственно человеческие цели и ценности берут верх над узко понимаемыми «вещными, потребительскими, гедонистическими, экономическими и т.д.» [1]. С точки зрения этого исследования главной тенденцией современной культуры становится борьба за самоосуществление человека. К традиционному требованию материального благосостояния общества прибавляются новые требования – творчества, досуга, автономии, удовлетворения, участия, взаимности. Как отмечает Д. Янкелович, экономический рост значительно расширил жизненные возможности для самореализации. Но люди с ограниченным бюджетом имеют для этого меньше возможностей. Ряд американских ученых, к примеру, К. Кенистон, Т. Розак, Р. Инголарт пишут о происходящей переориентации сознания, связанной с утратой интереса к материальным аспектам и возрастом потребностей в самоактуализации,

реализации гуманистических идеалов. «Они же отмечают, - пишет Л.П. Бучева, - падение ценностей одно-стороннего эгоцентризма и возрастание значения «социальности», человеческих форм общности и общения, духовного родства, человеколюбия и т.п.» [1, с.497].

В подобном аспекте высказывался известный социальный психолог Э. Фромм. Он писал, что «цель человека быть многим, а не обладать многим» [2, с. 44]. Становление человека высшей ценности означает принятие каждой индивидуальностью принципа оптимальной самореализации, развития и применения своих сил и способностей.

В самореализации индивид не противостоит внешнему миру, обществу, социальным институтам, а находится в активно преобразующем отношении к ним. Тем самым можно говорить о диалектическом взаимодействии уникальной, неповторимой личности и объективного мира в процессе самореализации. Процесс самореализации приводит к усложнению структуры личности, изменению ее уникального внутреннего мира, а это, в свою очередь, ведет к стремлению объективизации этой новой субъективности. Процесс самореализации неразрывно связан с деятельностью человека, его трудом, общением, творчеством. В самореализации человеческая индивидуальность предстает в единстве эмоциональных и интеллектуальных сторон, биологических задатков и приобретенных социальных качеств.

Многие мыслители прошлого исходили из необхо-

димости создания таких общественных отношений, в которых человеческая природа могла бы полностью, т.е. свободно, реализоваться. Они обосновывали гуманистическую идею о том, что люди реализуют свои качества именно в свободе. Так, еще Б. Спиноза проводил связь между идеей самореализации и свободой, считая, что свобода существует по необходимости собственной природы и является действенной, ибо она не просто свобода действий, а проявляется как свобода необходимости. В рамках этой концепции свободным является тот человек, который реализовал свое внутреннее определение как необходимое в его природе.

Проблема самореализации человека, творчества и свободы стоит в центре анализа человеческой субъективности в диалектике Г.В.Ф. Гегеля. Диалектически понимая отношение человеческой субъективности к объекту и бытие субъекта как процесс его объективизации. Гегель заметил творческую, гуманистическую функцию труда и высказал в связи с этим интересные мысли, связанные с проблемой самореализации. Человек, считал Гегель, объективизируется в ходе практической деятельности и посредством ее достигает осознания самого себя, «ему присуще влечение порождать самого себя в том, что ему непосредственно дано... Этой цели он достигает посредством изменения внешних предметов, запечатлевая в них свою внутреннюю жизнь и снова находя в них свои собственные определения. Самореализация человека является, следовательно, «самопроизводством» его «во внешних вещах».

Философской основой взглядов З. Фрейда на проблему самореализации человеческого индивида явился натуралистический антропологизм. Согласно Фрейду, глубинная сущность самореализации человека основывается на его доминирующих инстинктах, либидо, подсознательном уровне психики, которые он стремится реализовать, но этому препятствуют социальные нормы. Самореализация индивида, таким образом, выступала как его антиобщественная потребность.

В теории К. Маркса трактовка самореализации связана с идеей отчуждения труда, несвободной деятельности индивида. Маркс писал, что «в самом акте воспроизводства изменяются не только объективные условия, но изменяются и сами производители, вырабатывая в себе новые качества, развивая и преобразовывая самих себя благодаря производству, создавая новые силы и новые представления, новые способы общения, новые потребности и новый язык» [4, с. 483]. По Марксу к самореализации отдельного человека можно применить мысль о том, что он своей деятельностью участвует в создании своих потребностей, создании самого себя, формировании своей личности.

Оптимальная самореализация индивида возмож-

на тогда, когда социальные задачи становятся его собственными задачами. Совпадение индивидуальных потребностей личности с общественными потребностями, ориентация личности на решение общественных задач не означает ограничение свободной самореализации личности, а, напротив, превращает ее в социально максимально содержательную, стимулирует деятельность и развитие личности в направлении развития всего общества.

Вырабатывая понимание потребностей общества, личность развивает способность познавать общественную необходимость, которая превращается в убеждение, в ценностную ориентацию и реализуется в деятельности, развивая способности личности. Личность индивидуализирует общественно необходимую деятельность, обогащая ее своими индивидуальными характеристиками, чем расширяет богатство всего общества. Результаты деятельности таких личностей часто включаются в сокровищницу культуры общества.

В условиях качественного преобразования общества важное значение приобретает осознанная целенаправленная самореализация личности. Целенаправленная самореализация предполагает, что личность должна сформировать в себе внутреннее стремление к овладению такими знаниями, которые выражают существенные связи природных и общественных условий ее существования. Эти знания личность получает в процессе образования. Самой важной составной частью такой самореализации личности выступает ее самообразование в соответствии с разработанной программой и ее реализацией. Данная сторона самореализации личности служит проявлением свободы личности и связана с выбором профессии, друзей, партнеров, самостоятельностью и т.п.

Такую самореализацию личности можно считать высшим проявлением человеческой субъективности, которая включает также контроль и овладения условиями, которые детерминируют существование индивидуальности личности. Таким образом, личность выражает то, что человеческая индивидуальность способна в рамках конкретных исторических условий максимально включаться в объективные процессы и сознательно создавать их совместно с другими индивидами. Это означает, что саморазвитие индивидуальности стимулирует развитие общества, содействует умножению его материального и духовного богатства. Индивидуальность определяется в этом процессе как высшее субъективное богатство общества, его высшая ценность.

В настоящее время общество требует от индивидов в некоторых видах их деятельности постоянного обновления профессиональных знаний, развития инициативы. Активные перемены в обществе создают общественную

потребность в постоянном и непрерывном образовании, и, прежде всего, у людей с высшим и средним специальным образованием. Поэтому внутренней потребностью человека, неотъемлемой составной частью его жизни должно стать самообразование. Ценности, которые личность приобретает в процессе самообразования и самосовершенствования она может распространить в обществе, содействуя тем самым культурному обогащению сограждан.

На процесс самореализации личности воздействуют разные факторы общественной жизни: условия существования, свобода, система воспитания, образования, экономика, политика и др. Но основная роль в процессе самореализации личности принадлежит сфере труда, которая стимулирует активность личности, определяет целенаправленный характер ее деятельности и, в конечном счете, формирует потребность в самореализации. Именно в труде человек, прежде всего, осознает, что в его собственном развитии в равной мере заинтересован он сам и общество, в котором он живет и трудится. Сегодня в проблему самореализации привносятся новые моменты, обусловленные необходимостью преодоления сложившегося негативного отношения к труду, кризисных явлений в образовании и воспитании, выработки новой идеологической стратегии. Обновление общества выдвигает на первый план развитие индивидуальности человека с присущими ей профессионализмом, творческим потенциалом, инициативностью и ее целостную самореализацию. Целостная самореализация означает такую самореализацию личности, когда все сферы жизнедеятельности человека, все способы человеческого самоосуществления, в числе которых труд, общение, потребление, познание, досуг и другие, в принципе становятся равноценными, взаимообуславливают и взаимодополняют друг друга. Пока это историческая перспектива, тенденция. На пути ее реализации стоят еще многие нерешенные проблемы развития производства, научно-технического прогресса, труда с их конкретными противоречиями. Степень благоприятных для человека изменений, и, наоборот, неблагоприятных, прямо зависит от того, какое место занимает работник и его труд в системе общественных ценностей.

Выбирая тот или иной вид труда, человек руководствуется не только тяготением именно к данной профессии, а подчас, скорее всего желанием достичь определенного социального статуса. Следует осмыслить социальные корни столкновения общественной потребности и индивидуальных предпочтений при выборе профессий. Профессия имеет свою собственную объективную основу. Объективная основа профессии определяется не зависящей от человека совокупностью норм, обычаев, традиций, ценностей, методов деятельности, которые первоначально противостоят индивиду и вместе с тем выступают источником его опыта, знаний,

оценок, которые он должен освоить и с необходимостью применять в своей профессиональной деятельности. Профессия есть процесс самореализации личности, осуществления ее воспроизводства и развития.

В настоящее время ярко выявляется противоречие, когда индивидуальные предпочтения при выборе профессии не соответствуют общественным потребностям. Дело в том, что лица, ориентированные на удовлетворенность работой, на творческий труд, представляют собой полную противоположность лицам, ориентированным только на материальное благосостояние. Для них характерны иная система ценностей, характер отношения, досуга, этические нормы. Это различие отчетливо фиксируется уже на уровне обыденного сознания, и задача заключается в том, чтобы реально и эффективно «подтягивать» уровень культуры у людей нетворческого труда. Поскольку в обозримом будущем практически недостижимо сделать труд в полной мере творческим для большинства населения, постольку необходимо научиться использовать все возможности, заложенные в обновляющейся социальной системе, чтобы повысить удовлетворенность людей своим трудом и сформировать у них творческое отношение к нему. Именно в труде раскрываются и природные способности человека, и привнесенные образованием и воспитанием. Труд, не дающий возможности разнообразного применения способностей, вряд ли может стать потребностью в современных условиях. А именно процесс становления и развития новых способностей и потребностей является одним из важнейших компонентов самореализации личности.

Способность человека к творчеству как способу самореализации социальной сущности является его неотъемлемым свойством. Но возможность и степень ее проявления зависит от социально-экономических условий. Особую значимость эта проблема приобретает в связи с переходом к рыночным отношениям. В этих отношениях с неизбежностью трансформируется содержание труда, его мотивы, культура труда, профессионализм и творчество.

Творчество представляет собой сложное социальное явление, в результате которого открываются более эффективные методы того или иного вида деятельности, создаются новые материальные и духовные ценности, существенно отличные от имеющихся, оригинальные предметы. Структура и механизм творческой деятельности включают такие элементы, как отражение человеком окружающей среды, накопление знаний, опыта, профессиональных умений, репродуктивную деятельность как базового элемента творчества, интуицию, воображение, построение мысленных моделей как эвристической основы творчества.

Несомненно, что творческие виды труда представляют более полные возможности для самореализации индивидуальности. Специфика творческой деятельности заключается, прежде всего, в том, что в процессе творчества человек выступает творцом, реализует свою потребность в создании тех или иных предметов, явлений. Человек в процессе творчества создает и множит такие явления, в которых осуществлены фундаментальные свойства мира и его явлений: структурность, упорядоченность, гармоничность, красота. Творчество собственной жизни есть аспект любого творческого процесса человеческой деятельности.

Становление творческой индивидуальности человека осуществляется на практике посредством постоянного пополнения им своих знаний, умений, новаторских мотивов труда, оригинальных решений. Добиться более полного развития и использования творческих возможностей каждого человека – значит увеличить интеллектуальный потенциал всего общества. Это достигается также повышением качества подготовки молодежи к труду в жизни, без чего самореализация личности невозможна. Для становления творческих сил человека и его самореализации необходимым условием является свобода.

Потребность в свободе глубоко заложена в человеке, она имманентна любому виду его деятельности, связана с самой сутью природы человека. Человек постоянно предстает перед необходимостью свободно выбирать между различными альтернативами: выбор семьи, профессий, политических ориентаций, нравственных ценностей и т.п.

Именно в ситуации выбора с наибольшей полнотой раскрываются свойства человеческой индивидуальности, в том числе и потенциальные. Творческий момент в процессе выбора заключается в наличии вариантов решений, которые становятся результатом и условием самореализации и саморазвития личности. Свободный нравственный выбор – это вершина индивидуальных качеств, которых смог достичь человек в своем развитии, это уровень его индивидуальности. Жизнь человека есть постоянный процесс творчества, который всегда нуждается в свободе и вне которого он невозможен. В любом обществе уровень самореализации личности является показателем социального прогресса. Общество, заинтересованное в прогрессе, стремится к развитию индивидуальности каждого человека, расширению сферы его самореализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буева Л.П. Человек как высшая ценность и главное богатство общества // Человек в системе наук. – М., 1989. – С. 497-498.
2. Фромм Э. Иметь или быть? – М., 1986. – С. 44.
3. Гегель Г.В.Ф. Эстетика. Т.1. – М., 1968. – С. 37.
4. Маркс К., Энгельс Ф. Т. 46, Ч.1. – С. 483-484.

© Апанасенко Ольга Николаевна (oapanasenko@bk.ru), Куряков Алексей Владимирович, Семенченко Ирина Витальевна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ВОПРОСА ИЗУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

THE CURRENT STATE OF THE STUDY AND DEVELOPMENT OF COHERENT SPEECH IN PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH

**E. Balabasova
G. Vartapetova**

Summary: This article deals with the study and development of coherent speech in preschool children with General underdevelopment of speech. To do this, we analyzed the manuals for the diagnosis and formation of coherent speech in preschool children of different authors of the last years of the publication.

Keywords: connected speech, General speech underdevelopment, aborted features of connected speech in General its underdevelopment.

Балабасова Екатерина Николаевна

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск
ekaterina.balabasowa@yandex.ru

Вартапетова Галина Михайловна

К.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск
vartapetovag@mail.ru

Аннотация: В данной статье рассматривается вопрос изучения и развития связной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Для этого были проанализированы методические пособия по диагностике и формированию связной речи у детей дошкольного возраста разных авторов последних лет издания.

Ключевые слова: связная речь, общее недоразвитие речи, особенности неформированности связной речи при общем ее недоразвитии.

Связная речь дает возможность человеку быть понятым окружающими, четко мыслить, логично рассуждать и обосновывать свою точку зрения.

Шестой год жизни ребенка считается наиболее важным в формировании связной речи, так как через год она будет оцениваться как основной показатель школьной готовности.

При общем недоразвитии речи связность речевого высказывания страдает, так как дошкольник не понимает закономерностей диалога и структуры различных видов монолога, так как не сформированы и не усвоены различные уровни языковой системы, нет достаточной мотивации для осуществления речевой деятельности.

О проблеме и особенностях формирования связной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в своих работах говорят такие отечественные исследователи, как В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Т.А. Ткаченко и другие.

Проблема развития связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в методике коррекционной логопедической работы на современном этапе становится все более актуальной. Это объясняется тем, что для свободного включения в процесс общения ребенку необходимо иметь сформированные на доста-

точном уровне фонетико-фонематическую и лексико-грамматическую системы языка.

Говоря об особенностях связных высказываний дошкольников с общим недоразвитием речи, ученые отмечают наличие недоразвития различных компонентов языковой системы. Характерными для детских высказываний являются: низкая информативность, нарушения программирования, нарушения грамматической реализации замысла, отсутствие самоконтроля.

Трудности, возникающие у дошкольников при оформлении речи, заключаются в определении логической последовательности событий, в подборе слов, наиболее подходящих для формулирования данного высказывания. Сложным оказывается и самостоятельное изложение текста, и не полное понимание содержания прочитанного.

Трудности, возникающие в процессе овладения навыками связной речи у детей с общим недоразвитием речевой функции, обусловлены недостаточной сформированностью фонетико-фонематической и лексико-грамматической систем языка. Дополнительные трудности в овладении связной монологической речью создает наличие у детей вторичных отклонений в развитии ведущих психических процессов (восприятия, внимания, памяти, воображения и др.). В связи с этим важно разо-

браться, какой именно механизм речевых нарушений срабатывает в каждом отдельном случае и, следовательно, как будет влиять на вариативность проявлений. Это необходимо для разработки адекватных путей и методов коррекции речевых недостатков.

Анализ литературы показал, что данная проблема изучена достаточно широко, но, вместе с тем, необходимо совершенствовать уже имеющиеся приемы и методы, а также осуществлять поиск более эффективных научно-обоснованных путей формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Исходя из этого, возникает противоречие между обобщенными рекомендациями по формированию связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи и особенностями её несформированности при разных клинических формах общего недоразвития речи.

Следовательно, недостаточно разработанным остается вопрос о дифференцированном подходе к формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Анализируя специальную литературу последних лет, можно отметить наличие множества различных методик по диагностике и формированию связной речи у детей с общим недоразвитием. При этом мы видим, что нет универсальной диагностической методики, наиболее полно дающей нам информацию о механизме нарушения для выстраивания наиболее эффективного коррекционного воздействия.

Правильно организованное коррекционное обучение и воспитание детей дошкольного возраста требуют всестороннего подробного обследования их речевых и неречевых процессов, определения соотношения дефекта и компенсаторного фона, речевой и коммуникативной активности.

Достаточное число авторов предлагают различные методики обследования связного высказывания (диалогического и монологического), но у каждой из них есть своя специфика.

В методике Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной предлагается обратить особое внимание на высказывания детей, возникающие непринужденно, спонтанно, так как при этом раскрываются особенности речи, которые в специально созданных условиях не проявляются [7].

В методике В.П. Глухова для изучения уровня развития связной стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи предлагается использовать

различные методы, в том числе и обследование словарного запаса по специальной схеме, так как целенаправленное изучение состояния словаря является необходимой частью комплексного исследования связной речи [3].

О.Е. Грибова в своей методике раскрывает характер помощи детям при обследовании. Стимуляция активности ребенка может заключаться в том, чтобы его все время подгоняли, задавали наводящие вопросы или в организующей помощи [4].

Кроме обследования самостоятельной связной речи ребенка, предлагается обследовать понимание им связной речи на примере рассказов описательного и повествовательного характера. Таким образом, проверяется не столько умение выявлять в тексте логические и временные связи, сколько умение понимать текст в целом.

Одной из авторских программ обследования связной речи дошкольников с ОНР является программа, разработанная В.К. Воробьевой. Как отмечает автор, данная программа отражает специфические особенности связной речи детей с различными вариантами ее недоразвития, помогает понять степень сформированности речевых навыков и механизм нарушения. Материал представлен четырьмя сериями заданий.

Первая серия направлена на выявление репродуктивных возможностей речи дошкольников. При анализе текста используется специальная схема, а уровень связности детских высказываний определяется по предложенной автором шкале.

Вторая серия помогает исследовать продуктивные виды связной речи, а именно выявить умение составлять логическую программу текста и реализовывать ее.

Третья серия заданий включает методы, позволяющие понять особенности поиска, создания, развития и воплощения замысла в связном тексте.

Четвертая серия позволяет выявить уровень ориентировки в признаках связной речи. Дошкольникам предлагается определить, какой из предложенных образцов речи является рассказом, а какой нет. В виде образца выступают: набор слов, отдельных предложений или деформированный текст.

Анализируя результаты всех серий выполненных заданий, предполагается выявление несформированности операций, ведущих к нарушению смысловой цельности и связности речевого сообщения.

На данном этапе своего развития логопедия располагает большим количеством материалов по изучению

состояния уровня развития связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, но, несмотря на это, представленные и существующие методики по обследованию могут в дальнейшем совершенствоваться, дополняться и тем самым служить основой для создания новых.

В общем комплексе коррекционного воздействия первостепенное значение имеет формирование связной речи. Особенно это необходимо для детей старшего дошкольного возраста, имеющим общее недоразвитие речи, так как высокий уровень развития речи является важным условием успешной учебы в дальнейшем.

Для формирования связного высказывания нужного уровня различные авторы предлагают разнообразные методики. Рассмотрим их более подробно.

Л.Н. Ефименкова в своей методике систематизирует приемы работы по развитию речи детей с общим недоразвитием речи [5].

Коррекционную работу автор делит на 3 этапа. Каждый этап включает в себя задания по формированию и расширению словаря, фразовой речи и выхода в связную речь. Предлагается так же обучать детей с общим недоразвитием речи сначала подробно, затем выборочному и после творческому пересказу, заранее проанализировав текст. Работа над связной речью завершается обучением составлению рассказа из личного опыта.

В своей методике В.П. Глухов предлагает систему обучения рассказыванию детей в несколько этапов с помощью следующих форм: составление высказываний по наглядному восприятию, пересказ прослушанного текста, составление рассказа-описания, рассказывание с элементами творчества [2].

Методика разделяется по периодам и видам обучения (обучение рассказыванию по картинкам, обучения рассказу – описанию предметов, обучение рассказыванию с элементами творчества).

В первом периоде ведется работа по развитию сенсорного восприятия, по формированию навыков элементарного анализа предмета, непосредственно воспринимаемого ребенком, а также детям предлагается формулировать ответы на вопросы взрослого с помощью фраз. Далее проводится работа по формированию навыков составления описания предметов по вопросам, по плану, с опорой на образец, а также формированию умения планировать небольшой описательный рассказ.

Во втором дети учатся описанию предмета по памяти, по собственному рисунку, включению описаний в игровые ситуации.

В методике для каждого вида обучения предлагается примерный речевой материал, методические рекомендации к занятиям, методические требования к обучению, а также представлены варианты примерных планов занятий по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Т.А. Ткаченко предлагает тематическую последовательность занятий несколько отличную от той, что описана в специальной литературе. Она также указывает на то, что дети с общим недоразвитием речи нуждаются во вспомогательных средствах, облегчающих и направляющих процесс формирования связной речи. Это может быть наглядность или моделирование плана высказывания. Упражнения располагаются в порядке от простого к сложному, с постепенным убыванием наглядности и «свертыванием» плана высказывания [6].

Для составления описательных рассказов автор предлагает использовать схемы и наиболее типичные группы предметов (игрушки, одежда и др.), которые дадут ребенку возможность без особых усилий научиться описывать предмет наиболее подробно и в определенной последовательности.

Вопросами развития связной речи, включающей элементы творчества (придумывание сказок, рассказов), стали заниматься такие исследователи как Г.Р. Шашкина, Л.П. Зернова, И.А. Зимина. Они предлагают начинать обучение рассказыванию с элементами творчества сразу после того, как у дошкольников сформировались навыки построения различных типов предложений [8].

В процессе формирования описательной речи у детей с III уровнем общего речевого развития уже на первых этапах обучения рассказыванию по серии сюжетных картинок детям рекомендуется решать некоторые творческие задачи. Так ребенку предлагается восстановить рассказ по отработанной на предыдущем занятии серии без предъявления одной - двух картинок, построить рассказ от первого лица и другое.

Более сложным видом инсценировки серии картинок может служить пантомима. Для формирования внутренней речи детей, которая программирует связное высказывание и сокращает развернутое высказывание до свернутой смысловой схемы, целесообразно в качестве заключительного этапа работы над каждой серией последовательных сюжетных картинок предлагать детям выделять главную мысль в рассказе. Такая работа подводит детей к умению пересказывать услышанные тексты. В своей работе авторы предлагают вводить метод придумывания сказки по предложенному сюжету. Используя усвоенное, они, проявляя творческие способности, вносят элементы нового.

В методике В.К. Воробьевой описывается работа по формированию у детей дошкольного и младшего школьного возраста монологической речи [1]. Данная методика позволяет успешно усваивать школьную программу, а также учить детей пользоваться монологической речью.

Отличием данной авторской работы, от того, что существует на данный момент, является то, что она учит детей определенным правилам построения связного речевого высказывания.

Методика состоит из четырех разделов. Один из которых направлен на формирование ориентировочных действий, которые в свою очередь позволяют «узнавать» связные сообщения. Следующий раздел дает возможность разобраться в правилах смыслового и языкового построения связного высказывания. Третий помогает закрепить данные правила.

Последний же раздел помогает перейти от правил к самостоятельной связной речи и применяется в работе с младшими школьниками.

Возможность широкого применения данной авторской методики обусловлена тем, что связная речь – это и самостоятельная форма речевого общения, и средство обучения, и средство осуществления контроля за знаниями.

Подводя итог можно сделать вывод о том, что логопедия располагает сейчас достаточным количеством материалов по изучению состояния уровня развития и формированию связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Данные исследовательские работы имеют обобщенный характер, поэтому каждую из них следует интерпретировать под индивидуальные особенности каждого ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи /В.К. Воробьева. – М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. – 158 с.
2. Глухов В.П. Формирование связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР. – М.: АРКТИ, 2004. – 168 с.
3. Глухов В.П., Смирнова М.Н. Исследование особенностей связной речи старших дошкольников с задержкой психологического развития и общим недоразвитием речи //Логопедия. – 2005. – № 3. – с.13-24.
4. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования. – М.: АРКТИ, 2017. – 80 с.
5. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 176 с.
6. Ткаченко Т.А. Учим говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 6 лет. Пособие для воспитателей, логопедов и родителей. – М.: «Издательство ГНОМ и Д», 2003. – 112 с.
7. Филичева Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие /Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Айрис-пресс, 2008. – 224 с.
8. Шашкина Г.Р. Логопедическая работа с дошкольниками: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений /Г.Р. Шашкина, Л.П. Зернова, И.А. Зимина – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 240 с.

© Балабасова Екатерина Николаевна (ekaterina.balabasowa@yandex.ru), Вартапетова Галина Михайловна (vartapetovag@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

БИОМЕХАНИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ТЕХНИКИ УДАРНЫХ ДВИЖЕНИЙ РУКАМИ В РУКОПАШНОМ БОЕ

BIOMECHANICAL BASICS OF THE TECHNIQUE OF STRIKING HAND MOVEMENTS IN HAND-TO-HAND COMBAT

*N. Grudnitskaya
R. Volikov
O. Tishchenko*

Summary: The article reveals the biomechanical foundations of striking hand movements in martial arts (hand-to-hand combat, boxing, karate, kickboxing), studies are carried out, a comparative analysis is made, and differences in power, speed-power and biomechanical indicators are revealed when striking with the hands of representatives of various qualification groups (1st category, candidate for master of sports, master of sports). Also, the most favorable conditions for the manifestation of the highest indicators of shock movements, and recommendations for the development of experimental methods for improving general and special strength training in hand-to-hand combat are identified.

Keywords: hand-to-hand combat, shock types of martial arts; biomechanical basics; various qualification groups; shock movement; impact force; speed and power indicators; kinematic structure; vertical axis of rotation.

Грудницкая Наталья Николаевна

К.п.н., доцент, Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь.

Воликов Руслан Александрович

*Тренер-преподаватель, Ставропольский колледж сервисных технологий и коммерции, г. Ставрополь.
volikov-2014@mail.ru*

Тищенко Олег Николаевич

Тренер-преподаватель, МБУ СШ «Единоборств» г. Ставрополь

Аннотация: В статье раскрываются биомеханические основы ударных движений руками в спортивных единоборствах (рукопашный бой, бокс, каратэ, кикбоксинг), осуществлены исследования, произведён сравнительный анализ, и выявлены различия силовых, скоростно-силовых и биомеханических показателей, при нанесении ударов руками представителями разнообразных квалификационных групп (1-й разряд, кандидат в мастера спорта, мастер спорта). Также выявлены наиболее благоприятные условия для проявления наиболее высоких показателей ударных движений, и рекомендации по разработке экспериментальной методики по совершенствованию общей и специальной силовой подготовленности в рукопашном бое.

Ключевые слова: рукопашный бой, ударные виды спортивных единоборств; биомеханические основы; разнообразные квалификационные группы; ударное движение; сила удара; скоростно-силовые показатели; кинематическая структура; вертикальная ось вращения.

Актуальность

Рукопашный бой – вид спорта, представляет вид единоборства, который предъявляет повышенные требования к силовым, скоростно-силовым способностям спортсменов. В свою очередь, высокий уровень их развития оказывает положительное влияние на техническую подготовленность бойцов, а также создает предпосылки для выполнения ударов предельно быстро и с большим силовым эффектом.

Анализ научно-методической литературы, а также информация в сети Интернет по ударным видам спортивных единоборств показывает, что определенная согласованность движений ног, туловища и рук может обеспечить значительное увеличение силы ударов в поединке.

В связи с этим определение разнообразных индивидуальных антропометрических, двигательных, силовых и скоростно-силовых характеристик, определяющих успешность соревновательной деятельности в рукопашном бое, имеет первостепенное значение.

Проблема раскрытия биомеханических особенностей ударных движений в рукопашном бое всегда была актуальна, и на сегодняшний день остается до конца нерешенной.

Объектом нашего исследования стал учебно-тренировочный процесс единоборцев разного уровня квалификации.

Предметом исследования для нас стал анализ скоростно-силовых и биомеханических показателей при ударах единоборцами разного уровня квалификации.

Целью исследования является выявление уровня специальной силовой подготовки единоборцев разного уровня квалификации (1-й разряд, кандидат в мастера спорта, мастер спорта) на основе анализа биомеханических характеристик при нанесении ударов руками.

Задачи исследования

1. Выявить показатели скоростно-силовых и биомеханических характеристик техники ударов рука-

- ми у единоборцев разнообразных квалификаций.
2. Провести сравнительный анализ скоростно-силовых и биомеханических характеристик техники ударов руками у единоборцев разнообразных квалификаций и выявить наиболее благоприятные биомеханические условия для проявления максимальных показателей ударных движений.

Гипотеза исследования состояла в том, что уровень специальной силовой подготовки единоборцев разного уровня квалификаций (1-й разряд, кандидат в мастера спорта, мастер спорта) повышается на основе улучшения биомеханических и скоростно-силовых показателей при ударах руками.

Новизна состоит в том, что получены новые экспериментальные данные, характеризующие скоростно-силовые и биомеханические показатели, позволяющие выявить наиболее благоприятные биомеханические условия для проявления максимальных показателей ударных движений в рукопашном бое.

Для решения поставленных в работе задач использовались следующие методы научного исследования:

- ретроспективный анализ литературных источников;
- видеоциклография;
- регистрация скоростно-силовых характеристик ударных движений единоборцев;
- методы математико-статистической обработки материалов исследования.

Для этого были зафиксированные скоростно-силовые и биомеханические показатели у 39 спортсменов, которые были разделены на три группы по такому признаку, как: квалификация (МС – 13 спортсменов; КМС – 15 спортсменов; 1 разряд – 11 спортсменов).

Изучение источников научной, учебно-методической литературы по теме исследования, а также информации в сети Интернет показало, что увеличение силы ударов обеспечиваются следующими основными фазами ударного движения: отталкивающим разгибанием ноги, вращательно-поступательным вращением туловища, ударным движением ударной части перчатки к цели [3].

Указанная последовательность работы звеньев тела в ударном движении подтверждается исследованиями биодинамических особенностей движений в кикбоксинге и боксе рядом исследователей [4, 6]. Была установлена строгая последовательность в ударных движениях в боксе мышц ног, туловища и рук, а также рациональное распределение сил, передаваемых от дистального звена к проксимальному корпусу. Нарушения в установленной координации движений конечностей и туловища приводят к значительному снижению силовых характеристик

ударов, независимо от весовой категории, тактического амплуа спортсмена.

В своей работе специалисты [2, 3] установили, что при выполнении акцентированных ударов с установкой «на максимальную силу» мастера боевых искусств вращают туловище вокруг вертикальной оси с одновременным толчком от опоры правой или левой ногами. Чуть позже руки разгибаются в локтевых суставах, а кулаки с возрастающей силой и скоростью движутся к цели. При этом туловище продолжает поворачиваться и отталкивать ноги от опоры, плечи выдвигаются вперед. Кроме того, общий центр тяжести тела, предварительно спроецированный на середину опорной зоны, смещается к ее передней границе и проецируется на центр левой или правой стопы, стоящей впереди. В конце ударных движений бойцы опираются на левую или правую ноги, слегка повернуты половиной тела к противнику, плечи вытянуты вперед и находятся на уровне передней границы опоры, руки развернуты в локтевых суставах.

В том случае, если расстояние до цели больше длины вытянутой руки, а прямые удары должны выполняться без предварительного шага, бойцы слегка наклоняются вперед – вперед, чтобы еще больше выдвинуть вперед свои плечи. Эти дополнительные движения позволяют достичь намеченной цели. При выполнении ударов с установкой «на максимальную скорость» начальный этап ударных движений сохраняется полностью: боец поворачивает туловище вокруг вертикальной оси с одновременным отталкиванием от опор своих ног, затем выполняет ударные движения руками в сторону оппонента. Но с самого начала движения рук повороты туловища почти прекращаются, а удары происходят за счет движения только одной руки. При этом удары быстрее по скорости движения кулаков, но менее эффективны по силе.

А.Ю. Вагин [1] в своих исследованиях обнаружил, что наиболее значимыми биомеханическими характеристиками при ударах каратэ являются: время отталкивания от опоры и время всего удара, максимальная скорость общего центра тяжести тела при отталкивании от опоры, скорость отталкивания от опоры, звено удара и величина ударной массы. При нанесении прямого удара рукой по площадке ударное звено ускоряется за счет механизмов хлыста и обратного движения верхнего плечевого пояса, а также непроникающей руки относительно продольной оси тела.

Учитывая кинематическую структуру тела бойца, его ось вращения и точку опоры при нанесении удара, можно отметить, что работа нижней части тела бойца при нанесении ударов осуществляется по трехзвенной кинематической цепи: стопа – нога – бедро. Он передает поступательное движение телу, способствуя ускорению

вращения таза. При опоре на левую ногу вращение происходит вокруг вертикальной оси, проходящей через левую стопу, левый тазобедренный сустав. При отдыхе на правой ноге соответственно вращение происходит вокруг оси, проходящей через правую стопу, правый тазобедренный сустав. Диагональная ось вращения при опоре на левую стопу проходит через левую стопу, правый тазобедренный сустав; при опоре на правую стопу – через правую стопу, левый тазобедренный сустав.

Установленный механизм увеличения скорости звеньев тела при ударе в литературе сравнивают с «волной» или «движением хлыста». Ударные движения квалифицированных единоборцев выполняются в виде последовательной волны напряжения мышц, направленной снизу – вверх. Одновременная активация всех мышц в начальной фазе движения наблюдается только у начинающих, неквалифицированных спортсменов в ударных видах единоборств.

Проведя сравнительный анализ биомеханических и силовых показателей при нанесении ударов руками единоборцами разнообразных квалификаций, мы выявили наиболее благоприятные условия для проявления максимальных показателей ударных движений.

Результаты исследования позволили выявить различия показателей ударных движений спортсменов разнообразных квалификаций (рис. 1, 2).

По всем силовым, скоростно-силовым МС достоверно опережают 1-разрядников и КМС.

Установлено, что максимальная сила максимальная сила прямых ударов левой и правой руками, у МС 366,9 кгс, 505,1 кгс соответственно, что достоверно выше ($<0,05$), чем у КМС и 1- разрядника, 331,5 кгс, 472,2 кгс, и 316,6 кгс, 363,5 кгс, соответственно. Такая закономерность наблюдается и при максимальной силе боковых ударов левой и правой руками, у МС 529,6 кгс и 548,5 кгс соответственно, что достоверно выше ($<0,05$) чем у КМС и 1- разрядника, 439,2 кгс, 496,2 кгс, и 396,3 кгс, 436,6 кгс, соответственно (табл. 1).

Это подтверждается нашим исследованием, где при нанесении бокового удара правой рукой в голову у МС, ось вращения проходит через левую ногу и левое плечо, о чем свидетельствует расстояние от вертикальной оси вращения до цели, которое соответственно у МС равно 84,1 см. В то же время, у спортсменов 1 разряда она составляет – 76,2 см, у КМС – 81,3 см.

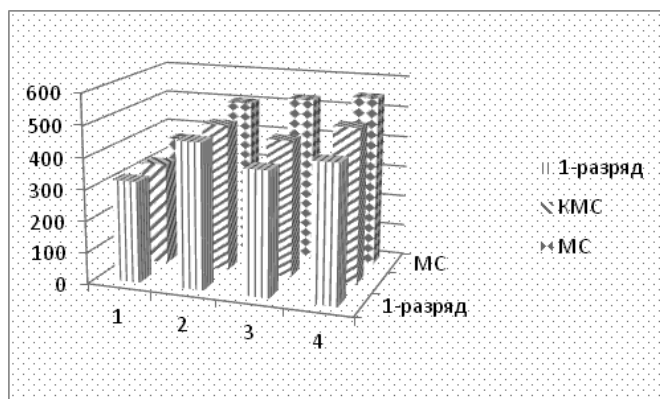


Рис. 1. Скоростно-силовые показатели ударных движений руками единоборцев разнообразных квалификаций: 1- максимальная сила прямого удара левой рукой (кгс); 2 - максимальная сила прямого удара правой рукой (кгс); 3 - максимальная сила бокового удара левой рукой (кгс); 4- максимальная сила бокового удара правой рукой (кгс).

Аналогичная картина наблюдается и при анализе показателей дистанции, с которой наносится удар по оппоненту, у МС – 69,5 см, при сравнении с КМС – 65,3 см и 1 – разрядниками – 62,2 см. По-видимому, у боксеров МС это связано с более тонким чувством дистанции для нанесения быстрых и сильных ударов, которые присущи вышеперечисленным спортсменам (рис.2).

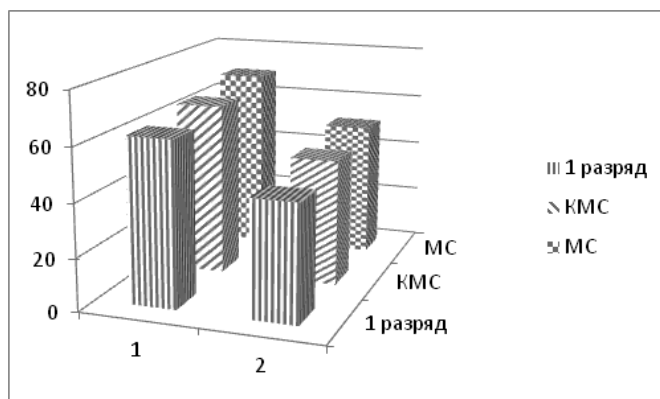


Рис. 2. - Биомеханические показатели ударных движений руками единоборцев разнообразных квалификаций: 1 -дистанция при ударах руками; 2- расстояние от кулака до вертикальной оси вращения при боковом ударе рукой.

Этот факт подтверждает мнение некоторых специалистов [6] о том, что наиболее сильные удары левой и правой руками производятся при максимальном удалении вертикальной оси вращения от цели. С учетом полученных результатов можно рекомендовать в учебно-тренировочном процессе спортсменов ударных видов единоборств высокой квалификации, при совершенствовании техники ударов особое внимание уделять

Таблица 1.

Достоверность по t критерию Стьюдента скоростно-силовых показателей ударных движений руками единоборцами разнообразных квалификаций

Показатели	1-разряд (n-13)		КМС(n-15)		МС(n-11)	
	Значение	p	Значение	p	Значение	p
Максимальная сила прямого удара левой рукой (кгс)	3,15	<0,01	2,51	<0,05	1,49	>0,05
Максимальная сила прямого удара правой рукой (кгс)	2,92	<0,01	2,21	<0,05	1,69	>0,05
Максимальная сила бокового удара левой рукой (кгс)	4,16	<0,01	2,29	<0,05	2,17	>0,05
Максимальная сила бокового удара правой рукой (кгс)	3,95	<0,01	2,27	<0,05	1,85	<0,05

увеличению дистанции ударной части перчатки от вертикальной оси вращения, так как от этого зависит сила и эффективность удара.

Таким образом, увеличение максимальной силы одиночных ударов руками достигается за счет индивидуального совершенствования техники выполнения ударных движений, а именно, когда вертикальная ось вращения в момент нанесения удара удалена от цели на максимально возможное расстояние. Так, при выполнении одиночных ударов бойцами рекомендуется перемещать вертикальную ось вращения как можно дальше от боевой части перчатки, т. е., если удар наносится правой рукой, то ось вращения должно проходить через левое плечо и левую опорную ногу, а если удар наносится левой рукой, то ось вращения должна проходить через правое плечо и правую опорную ногу.

Представленные данные свидетельствуют о том, что в процессе сопряжённого совершенствования специальных силовых способностей и технико-тактического мастерства рукопашников, необходимо особое внимание уделять использованию упражнений, способствующих соблюдению указанных выше биомеханических условий, обеспечивающих максимальную силу ударных движений.

Также следует отметить, что причиной возможного отклонения в технике ударных движений, наряду с ошибками в тренировках, может быть недостаточный уровень общей и специальной физической подготовленности единоборца. Отставание в развитии отдельных групп мышц может привести к несовершенству двигательной структуры, к невозможности полного использования силового потенциала при интегральном ударном движении.

Выводы

1. По всем силовым, скоростно-силовым МС достоверно опережают 1-разрядников и КМС, максимальная сила прямых ударов левой и правой руками, у МС 366,9 кгс, 505,1 кгс соответственно, что достоверно выше (<0,05), чем

у КМС и 1- разрядника, 331,5 кгс, 472,2 кгс, и 316,6 кгс, 363,5 кгс, соответственно. Такая закономерность наблюдается и при максимальной силе боковых ударов левой и правой руками, у МС 529,6 кгс и 548,5 кгс соответственно, что достоверно выше (<0,05) чем у КМС и 1- разрядника, 439,2 кгс, 496,2 кгс, и 396,3 кгс, 436,6 кгс, соответственно.

2. Наиболее сильные удары руками (особенно правой) имеют место в таких биомеханических условиях выполнения ударного движения, когда вертикальная ось вращения туловища бойца максимально удалена от цели. Наиболее ярко это проявляется при сравнении силы ударов МС и перворазрядников.

Рекомендации

В заключение отметим, что при разработке экспериментальной методики по совершенствованию общей и специальной силовой подготовленности в ударных видах спортивных единоборств нужно руководствоваться следующими рекомендациями:

- учетом индивидуальных антропометрических показателей и связанных с ними биомеханических условий работы мышц в процессе выполнения ударных движений;
- учетом индивидуальных морфофункциональных особенностей спортсменов при выполнении ими спортивных движений;
- учетом биомеханических особенностей выполнения ударных движений единоборцев разнообразных квалификаций;
- выполнением специальных упражнений и соревновательных скоростно-силовых действий с использованием внешних отягощений;
- использованием принципа сопряжённого совершенствования специализированных силовых способностей и технико-тактического мастерства единоборцев;
- персонификацией средств силовой подготовки на основе учёта индивидуальных антропометрических показателей спортсменов, уровня спортивной квалификации и предрасположенности к тому или иному стилю ведения поединка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вагин А.Ю. Биомеханические критерии рациональности и эффективность техники ударных действий в карате: дисс. . . канд. пед. наук./ Вагин Андрей Юрьевич. М, 2009. 128 с.
2. Иванов А.Л. Кикбоксинг: учебное пособие. 4-е издание, дополненное и переработанное. К., Издатель Корбуш, 2007. 320 с.
3. Поляков В.Г. Методика обучения основным ударам в боксе на базе применения специальных тренажерных устройств: дисс. . . канд. пед. наук. / Поляков Владимир Гордеевич. М, 1987. 146 с.
4. Топышев О.П., Джероян Г.О. Биомеханический анализ структуры прямого удара // Бокс. Ежегодник. М.: ФиС, 1978. С.12-14.
5. Филимонов В.И. Педагогическая система физической подготовки боксеров: автореф. дисс. . . док. пед. наук. / Филимонов Василий Иванович. М, 2003. 469 с.
6. Хагай В.С. Рукопашный бой как средство формирования психо – эмоциональной устойчивости военнослужащих: дис. . . канд. пед. наук: 13.00.04 / Хагай Валерий Сергеевич. – Майкоп, 2008. – 151 с.
7. Хусайнов З.М. Формирование ударных движений с учетом скоростно-силовых особенностей боксеров-юношей: автореф. дисс. . . канд. пед. наук. / Хусайнов Зофер Мустафович. М, 1983. 32 с.

© Грудницкая Наталья Николаевна, Воликов Руслан Александрович (volikov-2014@mail.ru), Тищенко Олег Николаевич.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



О СТАНОВЛЕНИИ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООБРАЗОВАНИЮ СТУДЕНТОВ ВУЗА

ABOUT BECOMING READY FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT SELF-EDUCATION UNIVERSITY STUDENTS

**Yu. Kalugin
A. Prokhorov**

Summary: The article describes an intelligence experiment related to the system of formation of readiness for professional self-education of University students. The experiment was based on finding out the need for a special manual, its scope, structure and content, as well as the development of tools, identifying the development of the relevant components of the system. The results of the experiment are relevant in modern conditions of distance education.

Keywords: formation of readiness for professional self-education, core interest, interpersonal communication.

Калугин Юрий Евгеньевич

К.п.н., доцент, ФГАОУ ВО «Южно-Уральский
государственный университет (национальный
исследовательский университет)»

Прохоров Александр Владимирович

К.т.н., доцент, ФГАОУ ВО «Южно-Уральский
государственный университет (национальный
исследовательский университет)»

prokhorovav@susu.ru

Аннотация: В статье описан разведывательный эксперимент, связанный с системой становления готовности к профессиональному самообразованию студентов ВУЗа. В основу эксперимента было положено выяснение необходимости специального пособия, его объема, структуры и содержания, а также разработки средств, выявления развитости соответствующих компонентов системы. Результаты эксперимента актуальны в современных условиях дистанционного образования.

Ключевые слова: становление готовности к профессиональному самообразованию, стержневой интерес, межличностные коммуникации.

Введение

Одной из важнейших задач образования бакалавров является подготовка к профессиональному самообразованию. Это отражается во многих компетенциях. Так в учебных стандартах третьего поколения у ряда направлений существует такая компетенция как «способность к самоорганизации и самообразованию (ОК-5)» [1]. Или «способность разрабатывать модели компонентов информационных систем, включая модели баз данных и модели интерфейсов "человек – электронно-вычислительная машина" (ПК-1)» [2] явно не выполнима без креативности, без приемов самообразования. Такие компетенции возникли в связи с жизненной необходимостью. Так концепция информационно-технической революции «индустрия 4.0» предполагает создание, и эксплуатацию глобальных, сложных, многоуровневых организационно-технических систем, основанных на интеграции в единое информационное пространство физических операций и сопутствующих процессов [3]. Разработка, осуществление, сопровождение и функционирование таких систем требует достаточно многогранных специалистов: знающих, умеющих, с высокой креативностью.

Актуальность, научная значимость работы

Исходя из вышесказанного, при обучении студентов необходимо формировать в его образовании два на-

правления, связанные с самообразованием. Во-первых, учащийся должен уметь сам присваивать новые знания и умения в профессиональной сфере, для чего он должен приобрести *навыки самообразовательной деятельности*. Во-вторых, у него необходимо развивать креативные умения, стремление к творчеству, к созданию новаций, позволяющих как облегчать и делать более комфортным собственный труд, так и предлагать новшества, позволяющие повысить конкурентоспособность предприятия и его продукции. Для этого у него должна выработаться *готовность к профессиональному самообразованию*.

Изучение аспектов указанных направлений привело нас к анализу системы готовности к профессиональному образованию, изложенной в [4]. Анализ, в свою очередь, подвел нас к разведывательному эксперименту (по классификации Г.К. Селевко [5]) для проверки некоторых положений, нахождения инструментов и др.

В качестве экспериментальных выступили группа студентов заочной формы обучения. Такой выбор, с одной стороны, привлекателен тем, что учебная деятельность студентов заочной формы обучения наиболее отвечает условиям самообразования [6], с другой стороны, при этом возникают и трудности взаимодействия со студентами, так как заочная форма предполагает минимум официальных встреч с преподавателями.

Теоретические предпосылки

Таким образом, в качестве теоретической основы была рассмотрена система готовности личности к профессиональному самообразованию [4].

Готовность личности к профессиональному самообразованию (ГЛПС) – это комплекс всего того, что создает возможность сознательного осуществления индивидом самообразовательных актов профессионального характера. По существу, это система, в которую входят четыре компонента: мотивационно-деятельностный (МД), специальные знания и умения (СЗУ), самоуправленческие умения (СУ) и компонент, называемый внутренней постоянной (ВП). Все эти компоненты должны быть сформированы в сознании индивида в явной или не явной форме. Коротко рассмотрим сущность каждого компонента.

Итак, *мотивационно-деятельностный (МД)*, связанный с мотивацией и самостоятельной работой. Эти две взаимосвязанные составляющие основные, так как без них самообразовательный акт не может реализоваться. Любая самостоятельная работа может осуществляться и продолжаться только тогда, когда она поддержана мотивацией, то есть мотивация – тот мотор, который раскручивает вал самостоятельной работы. В свою очередь, самостоятельная работ – это и есть то, в чем проявляется самообразовательная деятельность. Таким образом, мотивационно-деятельностный компонент определяет разворачивание и осуществление профессиональной самообразовательной деятельности.

При всем разнообразии мотивов нашими исследованиями ранее установлено [7], что доминантными (преобладающими) видами мотивов в самообразовании являются познавательный интерес и задача. Чем они характерны?

Познавательный интерес обусловлен природоопределенными факторами, как правило, коррелирует со специальными способностями и продиктован внутренним состоянием. Задача, как правило, имеет внешнее ситуационное проявление, должна формулироваться и стимулироваться руководством производственной среды.

Что касается самостоятельной работы по освоению объекта самообразования, то она происходит на основе соответствующих знаний и умений и этим данная составляющая связана с другим компонентом, который был назван как *специальные знания и умения (СЗУ)*. Этот компонент является взаимодополняющим для предыдущего. Он включает знания и умения, на основе которых могут совершаться самообразовательные действия, связанные с технической и интеллектуальной обработкой ин-

формации об объекте самообразования. Сюда относятся все действия, приемы и методы, позволяющие квалифицированно изучать объект самообразования.

Специальные знания и умения разделяются на профессиональные знания и умения, которые формируются в процессе обучения профессии, и знания и умения самостоятельной самообразовательной деятельности. Если первые узнаются и отрабатываются в учебной деятельности, то о вторых студентов необходимо информировать, а также проводить тренинг при выполнении заданий.

Причем, центральным действием здесь является понимание, фиксирующее любое промежуточное и конечное состояния, связанные с каждым этапом структуры профессионального самообразовательного акта, и отражается в тех новообразованиях, которые проявляются как элементы личного опыта человека. Понимание глубоко связано с зонами актуального развития и ближайшего развития, о которых скажем позже. Таким образом, специальные знания и умения (СЗУ) – компонент, позволяющий квалифицированно осуществлять профессиональную самообразовательную деятельность, связанный и развиваемый как в профессиональном обучении, так и самостоятельно.

Следующим элементом является *самоуправление*. Самоуправление необходимо для целенаправленного управляемого взаимодействия с объектом самообразования, что характерно для профессионального самообразования. Так как самоуправление развито и используется достаточно взрослым человеком [8], то сознательное целенаправленное профессиональное самообразование может осуществлять только взрослый индивид с вполне сформировавшимися самоуправленческими умениями. Таким образом, учащиеся вуза вполне обладают самоуправленческими навыками. Самоуправление является одним из принципиальных элементов системы, благодаря ему функционирует обратная связь в самообразовательном акте. Это, в свою очередь, позволяет доводить самообразовательный акт до логического конца. Исходя из сказанного, самоуправление – элемент, обеспечивающий процесс профессиональной самообразовательной деятельности, сохранность его, реализацию программ и целей. Если мотивация – это мотор, то самоуправление это элемент обратной связи автоматической системы, которая отслеживает и поддерживает режимы работы.

Последний компонент – *внутренняя постоянная*. Если продолжать сравнивать с автоматической системой, то это датчик, усилитель и устройство сравнения. Содержание ее составляют психологические процессы, характеристики и состояния. Все они относятся к *внутреннему миру* индивида, и в самообразовательном

акте сохраняются *постоянными*. Отсюда появилось название. Конкретно, это развитые психические познавательные процессы (восприятие, внимание, память, мышление, воображение и интуиция). Это личностные психологические качества как воля, позитивные черты характера: трудолюбие, ответственность, самостоятельность и др. В эту же череду встраиваются психологические способности, в частности, понимание, а также состояния, в частности, зона актуального развития (ЗАР) [9].

Все перечисленные психологические процессы, способности, состояния, с одной стороны, ведут к успешному совершению акта самообразования, с другой стороны, внутренняя постоянная является основными ограничителями самообразования.

Рассмотри два ограничения. Самообразование осуществляется достаточно успешно, если оно происходит в ЗАР. Как только проблемы и задачи выходят из ЗАР, самообразование, вероятнее всего, заглохнет. Движение в зоне ближайшего развития (ЗБР), а это, как правило, творческие разработки, требует либо участия другого человека, либо значительные личные волевые усилия к продолжению процесса, что далеко не всегда получается.

Приведем второй пример. Мощным естественным ограничителем профессионального самообразования являются общие и специальные способности.

Всем известно, что, чем выше уровень способностей у человека, тем вероятнее его вступление на стезю самообразования. Гениальные люди практически всегда и всего достигают самообразованием [10], [11]. Выполнение профессионального самообразовательного акта сильно затягивается, а зачастую прекращается, если нет соответствующих способностей.

Таким образом, из анализа системы «готовности личности к профессиональному самообразованию» следуют выводы:

1. на часть компонент или их составляющих искусственно влиять не следует, они либо сформировались ранее (самоуправленческие умения), либо формируются в соответствии с учебным процессом (специальные знания и умения, относящиеся к профессиональной сфере);
2. часть составляющих компонент следует формировать с помощью информационных средств (мотивация, сведения о психологических процессах, состояниях, способностях, некоторых специфических методах обработки информации об объектах профессионального самообразования);
3. часть составляющих компонент следует форми-

ровать, это специальные умения, которые нужно включать в учебную работу, приближенную к самообразовательной: курсовые, креативные задания, требующие самообразовательных усилий, дипломная работа, практика и др.;

4. требуется проверка степени сформированности компонентов системы.

Таким образом, наметились первоочередные задачи:

1. выяснить объем, характер и уточнить содержание специального учебного пособия по основам профессионального самообразования;
2. определить и разработать инструмент для выявления развитости или успешности развития компонентов ГЛПС;
3. наметить дисциплины, в рамках которых подерживается реализация мероприятий и средств самообразовательного характера, как в содержательном плане, так и в плане отслеживания результатов.

С этой целью были разработан план и проведен разведывательный эксперимент, в процессе которого был установлено следующие факты.

Измерения профессиональных знаний совпадало с положительными оценками по результатам сессий, защите курсовых проектов и работ, отчетах по практике. То есть в этом отношении результаты официального учебного процесса совпали с требованиями наращивания ГЛПС.

Измерения использования методов и приемов специальных СЗУ проводились на основании результатов выполнения курсовых проектов и работ, индивидуальных заданий, то есть всего объема работы, в которая включались специальные вопросы или действия, которые квалифицировалась как самообразовательные.

Развитость готовности к профессиональному самообразованию оценивалась по характеру и направленности выпускной квалификационной работы и заключительному тесту, который проводился во время подготовки дипломной работы.

Выявилась роль стержневого (профессионального) интереса [12]. Интерес можно разделить на общий и стержневой (профессиональный). Пока изучаются предметы общего цикла – гуманитарные и естественно-научные, интерес поддерживается общий. Это состояние продолжается на первом и втором курсе. Стержневой интерес осознанно практически не проявляется. Как только в учебном процессе начинают превалировать дисциплины общепрофессионального и профессионального циклов, то начинает проявляться стержневой интерес, который и стимулирует обучение на последних

курсах.

Заметим, что стержневой интерес влияет на отсеивание студентов. Отмечено, чем раньше сформируется этот интерес, тем вероятнее то, что студент не бросит учебу. Так как на начальных курсах бросали учиться именно те учащиеся, у которых интерес не определился.

Определенно удалось выявить что:

1. необходим специальный предмет основы профессионального самообразования на первом курсе;
2. все учебные предметы, содержащие курсовые работы (проекты) – это потенциальные средства;
3. ежегодная практика – должна содержать элементы ГЛПС, в частности, вопросы непосредственной коммуникации с руководителями, на предмет использования теми самообразования. Задания могут быть и другими.

Практическая значимость результатов экспериментального исследования

Приведем во внимание, что экспериментальная работа происходила в рамках проекта, который был рассчитан на два года, но затянулся на три. Не было контрольных групп, что должно значительным образом снижать ее ценность. Однако определенные выводы по практической значимости приведены с учетом и предыдущей работы.

Во-первых, была уточнена структура специального пособия по самообразованию студентов технического вуза системы готовности к профессиональному самообразованию. Во-вторых, были определена и отражена в сознании студентов роль учебного самообразования с его дидактическими средствами. В-третьих, указана роль системы готовности к профессиональному самообразованию как средства профессионального роста. В-четвертых, уточнена мотивация профессионального самообразования, выделены доминантные мотивы.

Попутно еще раз подтверждено, что с помощью социального взаимодействия и образования постоянно действующих социальных групп помогает адаптации студентов, учебе в вузе и сохранности контингента.

Оказалось, что значительным образом следует усилить понимание роли профессионального самообразования в жизнедеятельности выпускника вуза.

Установили, что пропедевтический курс по самообразованию для студентов заочной формы обучения в вузе (как и дистанционной) необходим. Он

1. знакомит студентов с профессиональным самообразованием, как формой существования и способом успешно закончить обучение в вузе, а также способом постоянно повышать свою квалификацию в дальнейшей работе;
2. представляет вместе с формами дидактические средства самообразования во время учебы, а также и в последствие во время работы;
3. подготавливает основу становления готовности выпускника к профессиональному самообразованию.

Выводы

В настоящей действительности происходит ряд инновационных педагогических процессов. В частности, внедряется дистанционная форма обучения. Так как дистанционная форма обучения по некоторым факторам еще более близка к самообразовательной деятельности, чем заочная форма, то выводы данной работы актуальны и для неё.

Предусматривать в учебном плане пропедевтические курсы по самообразованию, которые бы отвечали условиям, приведенным выше.

Следует повышать в сознании студентов значимость профессионального самообразования как средства совершенствования профессиональных качеств, возможности профессионального роста, необходимости постоянного поддержания собственной высокой квалификации.

Необходимо с первого курса поддерживать познавательный интерес стержневого (профессионального) типа.

Рекомендуется на первом курсе организовывать (по возможности) прямое взаимодействие всех участников с целью создания межличностных контактов.

ЛИТЕРАТУРА

1. ФГОС 15.03.05. Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств. URL.–<http://classinform.ru/fgos/15.03.05-konstruktorsko-tehnologicheskoe-obespechenie-mashinostroitelnykh-proizvodstv.html>
2. ФГОС 09.03.01. Информатика и вычислительная техника. URL.–<https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71228468/1>.
3. Концепция «индустрия 4.0» URL.– <http://siemens.rbc.ru/article2.html>. – 2016
4. Калугин Ю.Е. Самообразование, содействие профессиональному самообразованию: монография. – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2009. – 187 с

5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование.–1998.– 252 с.
6. Заочное обучение. URL.– https://ru.wikipedia.org/wiki/Заочное_обучение.
7. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности – М.: 1988. Наука. – 192 с.
8. Калугин Ю.Е., Киселева Т.В. Мотивация профессионального самообразования. –//Альманах современной науки и образования. 2014.- № 10 (88).- С. 77-79
9. Выготский Л.С. Проблемы обучения и развития в школьном возрасте. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996. – С. 107–123.
10. Карцев В.В. Максвелл. – М.: Молодая гвардия, 1974. – 336 с.
11. Сноу Ч.П. Портреты и размышления. – М.: Прогресс, 1985. – 368 с.
12. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.

© Калугин Юрий Евгеньевич, Калугин Юрий Евгеньевич (prokhorovav@susu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Южно-Уральский государственный университет
(национальный исследовательский университет)

ПРИМЕНЕНИЕ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЕ

Ли Чжэньюй

Аспирант, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена; Преподаватель, Chifeng University China (Kumai)
931132369@qq.com

PRESCHOOL EDUCATION IN CHINA AND RUSSIA: HISTORICAL CHARACTERISTICS, COMMONALITY AND DIFFERENCES.

Li Zhenyu

Summary: With the advancement of the Information Age society and the ever increasing professionalization of colleges and universities, preschool education has become a new hot spot in modern society, and the training of preschool teachers in the context of educational technologies is also facing new challenges. Based on the requirements of educational technologies and the goals of training preschool teachers, the article analyzes the existing shortcomings of preschool education, sets out the principles of the curriculum «Application of modern educational technologies» and builds a system of curriculum content based on these principles.

Keywords: China, pedagogy, music education, preschool education, school, University, modern educational technologies, curriculum system, interactive whiteboard.

Аннотация: С развитием общества информационной эпохи и постоянным повышением профессионализации колледжей и университетов дошкольное образование стало новой горячей точкой в современном обществе, и подготовка учителей дошкольного образования в области образовательных технологий также сталкивается с новыми проблемами. Исходя из требований образовательных технологий и целей подготовки учителей дошкольного образования, в статье анализируются существующие недостатки дошкольного образования, выдвигаются принципы учебной программы «Применение современных образовательных технологий» и строится система содержания учебной программы, основанная на этих принципах.

Ключевые слова: Китай, педагогика, музыкальное образование, дошкольное обучение, школа, вуз, современные образовательные технологии, система учебных программ, интерактивная доска.

Введение

Дошкольное образование – это начальный этап образовательной деятельности и первый образовательный этап в жизни ребенка. В широком смысле дошкольное образование относится ко всем видам деятельности, которые влияют на физическое и умственное развитие дошкольников, и исходит из всех аспектов жизни общества, школы и семьи. Под дошкольным образованием в узком смысле слова понимается обучение, осуществляемое специализированными дошкольными образовательными учреждениями, то есть воспитание в яслях и детских садах.

Дошкольное образование для детей раннего возраста в индустрии образования Китая начало развиваться относительно поздно. Сначала оно развивалось медленно, но в последние годы темпы развития существенно возросли. Увеличилось количество детских садов, количество детей в детских садах, а также количество воспитателей и персонала детских садов, а также значительно увеличился валовой коэффициент охвата дошкольным образованием. В китайских детских садах, а также в колледжах и университетах, осуществляющих подготовку квалифицированных кадров для дошкольного образования, стали применяться новые педагогические технологии.

Цель статьи

Провести анализ проблемы обучения подрастающего поколения на этапе дошкольной подготовки в яслях и детских садах Китая, а также показать необходимость введения в учебный процесс новых педагогических технологий в свете разработки современных учебных программ.

Краткий обзор исследований по данной проблематике

Литература о современных образовательных технологиях, используемых в Китае при подготовке педагогических кадров дошкольного, школьного и вузовского образования, изданная на китайском языке, составляет значительный объем. В связи с рассмотрением данной темы, мы обратились к изданным в настоящее время научным трудам китайских авторов, и нормативно-правовым документам, регламентирующим образовательный процесс, таких как: Ван Фанг. «О противоречии между информационными технологиями и интеграцией учебных программ в высшем профессиональном образовании и их решениях». – Талант, 2017; Ван Цзюньфэн. «Разработка учебной программы «Современные образовательные технологии». Китайские технологии медицинского образования, 2011г.; Го Фэй. «Анализ целевой

направленности учебной программы «Современные образовательные технологии» в обычных вузах». Журнал Юго-Западного педагогического университета: издание по естествознанию, 2015 г.; Жуань Шигуй, Ли Луи, Чжэн Яньлинь. «Исследование реформы государственных учебных программ «Современные образовательные технологии». Современные образовательные технологии, 2012 г.; Ли Чжи. «Статус учебной программы «Современные образовательные технологии» и развитие способностей нормальных студентов к образовательной технологии». Журнал Института образования Цзянсу, 2011 г.; Линь Мин. «Исследование и практика реформирования системы содержания учебных программ «Современные образовательные технологии». Современные образовательные технологии, 2019 г.; Ма Юньпэн. «Педагогическое образование. Курс по специальности «Современные образовательные технологии». Журнал Первого педагогического университета Хунани, 2012 г.; У Юэцяо. «Исследование дизайна учебной деятельности «Современные образовательные технологии» в средних профессиональных школах на основе проблемного обучения. Учебный План. Образование. Исследования. Пекин, 2017 г.; Чжан Ле, Го Шаоцин, Чэнь Инь. «Исследование реформы системы содержания курса педагогического образования «Современные образовательные технологии. Аудиовизуальные исследования в области образования, Пекин, 2014 г.; Министерство образования. Стандарты образовательных технологий для учителей начальной и средней школы.

Методология

В статье используются методы субъектно-ориентированного подхода к проектированию образовательной деятельности, методы научно-педагогических сравнительных характеристик, методы анализа, сравнения и обобщения результатов инновационной деятельности в области дошкольного образования.

Дошкольное образование является неотъемлемой частью образования. Зарождение человеческого общества – это время рождения дошкольного образования.

Дошкольное образование относится к дошкольному государственному образованию. Обычно оно относится к сознательному и запланированному обучению детей до школы в соответствии с определенными учебными целями, физическими и умственными характеристиками детей. Этот период относится к возрастному периоду от рождения до 6 лет, поэтому обучение до поступления ребенка в школу обычно называют дошкольным образованием.

С дальнейшим продвижением процесса профессионализации колледжей и университетов по всей стране дошкольное образование стало важнейшей вехой в под-

готовке подрастающего поколения. Во всех провинциях и городах построены и в настоящее время строятся собственные детские сады при колледжах и даже при некоторых университетах, в которых обучение пройдет сплошной линией жизни от рождения ребенка до окончания университета.

Школа также добавляет специальности дошкольного образования в свои программы по курсу первых классов начальной школы для осуществления плавного перехода вновь поступивших из детских садов детей от одного уровня подготовки к другому – более сложному. Таким образом, в соответствии со «Стандартами возможностей образовательных технологий для начальных и средних школ» Министерства образования Китая, очень важно проделать хорошую работу по обучению учителей дошкольного образования новым педагогическим технологиям [1].

В настоящее время в Китае при обучении в колледжах используется курс подготовки под названием «Основы современных образовательных технологий», который, по мнению автора к настоящему моменту уже не столь актуален в условиях тотальной компьютеризации и появлению новейших педагогических технологий.

Изучив существующий курс подготовки педагогов, применяемый с 2017 года, и основываясь на полученных результатах, предлагается изменить имеющуюся концепцию изучения «основ» образовательных технологий более практичным и стабилизированным курсом, назвав его курсом – «Применение современных образовательных технологий», в котором подчеркивается важнейшее его свойство практическое «Применение» во всех этапах педагогической деятельности.

Разработаны и представлены основные требования по курсу «Применение современных образовательных технологий», которые и отражены в настоящей статье.

В дошкольном обучении мультимедийное обучение использует свои уникальные функции для формирования интерактивной системы текста, изображений, языка и объектов. Оно использует яркие, аудиовизуальные материалы и анимацию для визуализации сложного содержания, визуализации абстрактного мышления и воплощения знаний. Процесс, полностью мобилизует энтузиазм и желание исследования психологии и восприимчивости детей. Эти образовательные технологии позволяют наделять педагогов новыми навыками, которыми дошкольные учителя должны обладать в дополнение к традиционным способностям (например, определенным базовым навыкам и навыкам игры, пению, прыжкам, рисованию, письму и разговорной речи).

Требования образовательных технологий к учителям

лям дошкольного образования в основном отражаются в сборе, вводе, классификации и хранении материалов, доступе к онлайн-информации, а также отправке и получении электронных писем, всестороннем использовании сетевых ресурсов для презентаций и создания простых учебных программ, а также в способности использовать технологию обработки видео и изображений. При этом используются методы, призванные систематизировать видеоматериалы, накапливать учебные материалы и материалы на твердотельных накопителях информации, необходимые для детских занятий, которые могут эффективно выполнять учебный план и выбор конкретных случаев классных занятий.

Обычные дошкольные колледжи – это учебные заведения, которые специализируются на подготовке и распределении учителей для детских садов, и ориентированы на выявление и обучение талантливых детей. Они должны соответствовать потребностям детских садов.

Курс «Применение современных образовательных технологий» уделяет больше внимания применению и развитию профессиональных качеств будущих учителей. При практическом внедрении этого курса следует сосредоточить внимание на развитии способностей студентов, повышении их осведомленности о важности образовательных технологий и повышении осведомленности о сознательном применении образовательных технологий, чтобы будущие учителя детских садов могли в полной мере использовать образовательные технологии в обучении. Следовательно, учебная программа «Применение современных образовательных технологий» в дошкольных обычных колледжах должна быть основана не только на получении знаний, но и на обучении способностям, которые закладываются в качестве основных навыков преподавания и обучения с учетом содержания данной учебной программы.

В настоящее время обучение педагогическим технологиям специальностей дошкольного образования в основном осуществляется через общественный элективный курс «Фонд современных образовательных технологий», но с течением времени недостатки этого курса становятся все более очевидными. Изучая литературу курса, мы можем увидеть следующие проблемы:

1. Содержание сложное, стандарты различаются.

Этот курс является обязательным государственным факультативным курсом для учителей, но он же является и обязательным курсом, который необходимо проходить в обычных колледжах и университетах по всей стране. Единого стандарта учебной программы не существует, и даже «программа» является «различной» и «индивидуальной». Из-за отсутствия стандарта, содержание очень неполное и не очень конкретное [2-4].

2. Неясные цели и необоснованная структура.

Некоторые из учебных целей этого курса сосредоточены на приобретении теоретических знаний, а некоторые имеют тенденцию использовать «образовательные технологии», но редко обращают внимание на формирование у студентов «способностей к образовательным технологиям». Опубликовано и распространено более 100 видов «Основ современных образовательных технологий», но очень мало учебников, которые действительно развивают «способности учащихся к образовательным технологиям» [5-8].

3. Обратные методы обучения и оценка единого обучения.

Основным методом обучения в рамках этого курса по-прежнему является традиционный процесс преподавания, состоящий в том, что преподаватель читает лекции, студенты слушают, выполняют домашние задания и сдают экзамены, что в основном не отражает практической целесообразности курса. Это в основном связано с общедоступными элективными курсами, плотным учебным временем и большим количеством студентов. Учебная задача грандиозна, а учебное пространство и учебное оборудование ограничены. Однако, если учащиеся используют индивидуальное обучение, совместное обучение, групповое обучение и методы обучения, ориентированные на задачи, вышеуказанные противоречия могут быть эффективно разрешены. При оценке преподавания по-прежнему используются письменные экзамены и редко используются передовые методы, такие как самостоятельная оценка собственных знаний, экспериментальная оценка и мониторинг учебного процесса для анализа и оценивания качества преподавания [9,10].

В дополнение к базовым знаниям в области образовательных технологий необходимо выделить характеристики дошкольного образования и основные моменты работы будущих педагогов в детских садах. Необходимо выделить характеристики дошкольного образования, основанные на общности знаний образовательных технологий.

Таким образом, преподавание курса «Применение современных образовательных технологий» должно уделять больше внимания работоспособности, применять различные методы обучения и педагогические примеры, создавать больше возможностей для изучения и педагогической практики, внедрять экспериментальное обучение и совершенствовать их практические способности.

В ходе преподавания этого курса особое внимание уделяется использованию кейсов для понимания зна-

ний и развития практических навыков. В то же время мы должны рассмотреть возможность выбора и принятия кейсов, которые подходят для детского сада, потому что:

- реальные кейсы могут больше стимулировать и вызывать интерес учащихся;
- путем анализа и изучения случая, учащиеся могут получить альтернативный опыт работы в детском саду, чтобы развить и реализовать свою психологическую и идеологическую адаптивность к работе в детском дошкольном учебном заведении.

Например, во время учебного процесса целью навыка является овладение техникой и методами создания учебных программ. В этом смысле создание учебных программ – это техника. Однако, при изучении технологии производства должен быть носитель, то есть, тема и содержание учебного курса.

Современное общество меняется с каждым днем. Детские сады как подсистема социальной системы, естественно, претерпят множество изменений в использовании не только обычных мультимедийных методов, таких как аудиовизуальное учебное оборудование, но и современных цифровых интерактивных методов обучения. Чтобы подготовить квалифицированные педагогические кадры для общества, образование должно поддерживать хорошее взаимодействие между школой и потребностями общества.

Особую важность в настоящее время в Китае приобретает инновационно-технологическое оснащение аудиторий, классов, конференц-залов, специально разработанными мультимедийными техническими устройствами нового поколения. Очень широко используется научно-техническое оборудование, с помощью которого можно облегчить понимание изучаемого предмета. Современные электронные устройства, разработанные в Китае, обладающие интерактивными свойствами, позволяют получать изображение в формате 5-D, а воспроизведение звука поднялось на новый уровень, за счет применения интеллектуальных технологий.

Большое значение сейчас придается способам донесения аудио и визуальной информации с применением в аудиториях интерактивных досок. Электронные доски, представляет собой новый тип обучающих средств массовой информации. Эффективное использование технологии электронной интерактивной доски (Electronic Interactive Whiteboard, именуемой IWB) для продвижения реформы методов обучения в начальных и средних школах, в вузах становится важным прорывом в продвижении реформы обучения.

Технология электронной интерактивной доски обеспечивает технические возможности и удобство для взаимодействия в классе, взаимодействия преподавателя и

ученика, и взаимодействия между самими учащимися, а также закладывает техническую основу для организации обучения в классе.

Три причины для установки интерактивных досок в классах:

Причина 1: Первое преимущество интерактивной доски состоит в том, что она позволяет учителям вести занятия в привычной манере, а не заставляет их немедленно применять новый метод обучения.

Причина 2: По сравнению с мультимедийным классом, класс с интерактивной доской имеет второе выдающееся преимущество: интерактивную доску можно рассматривать как большой сенсорный экран компьютера, который имеет лучший эффект отображения.

Причина 3: Третье преимущество интерактивной доски - это ключ к тому, что она рассматривается как революционный инструмент обучения и может со временем способствовать изменению методов обучения.

Интерактивная доска ломает традиционную практику использования средств обучения информационным технологиям, которыми могут управлять только один или два человека перед компьютером, и поддерживает различные интерактивные учебные мероприятия для всего класса, создавая тем самым живую классную комнату, вдохновляя учащихся на позитивное мышление, энтузиазм.

В педагогических вузах крупных городов Китая, по программам музыкального образования применяются интерактивные доски со специальным программным обеспечением и сенсорными экранами позволяющим существенно улучшить восприятие музыки и повысить качество обучения на музыкальных инструментах. Каждый студент в классе получает специальное приложение для смартфона, которое позволяет улучшать качество обучения игры на музыкальных инструментах при самостоятельной подготовке, как дома, так и в классах для самоподготовки.

В некоторых передовых вузах Китая в музыкальных классах устанавливается аудио-видеозаписывающая аппаратура, с помощью которой можно воспроизвести ранее прошедший урок и на интерактивной доске выявить, обсудить с учащимися и исправить ошибки.

Однако данная система, хоть и применяется, но до сих пор не облечена в статус закона, так как некоторые граждане выступают против тотальной видеосъемки и контроля, ссылаясь на закон о сохранности персональной информации. В настоящее время данный вопрос находится на рассмотрении в правительстве, но вызывает

спорное отношение к проблеме.

Несмотря на развитие технических средств обучения педагоги должны самостоятельно посещать детские сады, общаться с директорами детских садов, воспитателями и техническим персоналом, чтобы понять потребность детского сада в педагогах новой формации в области образовательных технологий, и внести соответствующие улучшения в учебную программу, чтобы сделать ее более полезной и удовлетворяющей потребности детского сада. Со временем в результате непрерывной практики были разработаны специальные образовательные технологические курсы.

Одной из проблем внедрения современных инновационных технологий и современной техники в учебных заведениях Китая является проблема возможности качественного и быстрого овладения нововведениями преподавателями старшего поколения, которым с трудом дается переход от классической схемы преподавания к компьютерной высокотехнологичной, требующей новых познаний системы обучения.

В данном случае преподавателям необходимо проходить переподготовку на базе своих вузов, постоянно повышать квалификацию в области электронных технологий и инновационных методов обучения.

Основываясь на приведенном выше анализе, мы делим систему учебных программ на три основные части: часть базовых знаний, часть обучения способностям и часть эксперимента.

Часть базовых знаний в основном включает в себя обзор образовательных технологий, теоретические основы образовательных технологий и т.д.

Часть, посвященная обучению способностям, является основным содержанием, включая способность к использованию средств массовой информации, конструктивную способность учебных ресурсов, исследовательские способности, способность информационных технологий и интеграции учебной программы, а также реформу обучения на основе образовательных средств массовой информации.

Экспериментальная часть является наиболее важной частью педагогической практики. Колледжи и университеты могут выбрать некоторые эксперименты в соответствии с реальными условиями, но некоторые важные эксперименты должны быть обязательными.

Обсуждения и выводы. Оценка преподавания является последним звеном в учебном процессе, и ее метод и содержание напрямую влияют на отношение учащихся и результативность.

Курс дошкольного образования «Применение современных образовательных технологий» сочетает в себе характеристики профессии, устанавливает разумный и эффективный метод оценки, стимулирует у учащихся мотивацию к обучению и повышает уровень преподавания педагогов. Система оценки обучения должна быть объединена с содержанием обучения, чтобы сформулировать различные методы оценки.

В дополнение к основным методам, таким как тесты, анализ домашних заданий, эксперименты и экзамены, также необходимо выявлять коммуникабельность студентов, новаторские и управленческие способности, и т.д.

Интерактивные, полностью оборудованные учебные классы в вузах позволяют как преподавателям, так и студентам значительно экономить время и тем самым облегчать процесс обучения, с улучшением качества подготовки.

Одним из важнейших факторов продвижения и распространения по всей стране передовых цифровых технологий в учебных заведениях является проблема финансирования со стороны государства этой важной отрасли народного хозяйства.

В крупных городах первого и второго уровня, таких, как например Пекин, Тяньцзинь, Ганчжоу, Чженцзян и т.д., финансирование учебных заведений происходит как за счет бюджетных средств, так и за счет собственных средств университетов.

Маленькие города, находящиеся на удалении от центра, где в большинстве своем сосредоточены небольшие университеты и связанные с ними профессионально-технические, средние колледжи, средние школы, в настоящее время также имеют возможность оснащать свои классы по последнему слову передовой китайской науки и техники, благодаря решительной поддержке правительства в области инвестирования и финансирования всех учебно-педагогических и материально-технических направлений учебных заведений различного профиля подготовки.

В настоящее время лишь несколько вузов начали применение современных образовательных технологий, использование интерактивных досок, аудио и видео записывающей аппаратуры, самостоятельную разработку электронных приложений и программ. Это такие ведущие вузы как: Пекинский университет, Пекинский педагогический университет, Восточно-китайский педагогический университет, Китайский университет Миньцзу, Китайский университет Ренминь, Даляньский технологический университет, Северо-Восточный педагогический университет, Центральный китайский педа-

гогический университет, Южно-китайский педагогический университет.

Заключение

Обобщая представленный материал, можно сделать вывод о том, что в настоящее время, настала необходимость кардинального решения вопроса о полном реформировании преподавательской деятельности в области подготовки педагогов для дошкольных учебных заведений с использованием инновационных методов

в педагогике дошкольного образования, на всех этапах, начиная от младшего – ясельного возраста, и до поступления в начальную школу. Современные цифровые технологии необходимо продвигать и оборудовать специальной интерактивной техникой последнего поколения все учебные заведения от детского сада до университета. Подготовка педагогического состава для данного контингента должна осуществляться во всех вузах Китая, независимо от формы их деятельности и принадлежности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ван Фанг. О противоречии между информационными технологиями и интеграцией учебных программ в высшем профессиональном образовании и их решениях. – Талант, 2017. – с. 80-83
2. Ван Цзюньфэн. Разработка учебной программы «Современные образовательные технологии». Китайские технологии медицинского образования, – Пекин. – 2011, № 25. – с. 75-80
3. Го Фэй. Анализ целевой направленности учебной программы «современные образовательные технологии» в обычных вузах. Журнал Юго-Западного педагогического университета: издание по естествознанию, – 2015. №12. – с. 164-168
4. Жуань Шигуй, Ли Луи, Чжэн Яньлинь. Исследование реформы государственных учебных программ «Современные образовательные технологии». Современные образовательные технологии, – Пекин. – 2012. – с. 106-1110
5. Ли Чжи. Статус учебной программы «Современные образовательные технологии» и развитие способностей нормальных студентов к образовательной технологии. Журнал Института образования Цзянсу: издание по естествознанию, – 2011. – с. 70-75
6. Линь Мин. Исследование и практика реформирования системы содержания учебных программ «Современные образовательные технологии». Современные образовательные технологии, Пекин. – 2019. – с. 66-70
7. Ма Юньпэн. Педагогическое образование Курс по специальности «Современные образовательные технологии». Журнал Первого педагогического университета Хунани, – 2012. –С. 75
8. Министерство образования. Стандарты образовательных технологий для учителей начальной и средней школы. Электронный ресурс. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s6991/200412/t20041215_145623.html (режим доступа 05.12.2020)
9. У Юэцяо. Исследование дизайна учебной деятельности «Современные образовательные технологии» в средних профессиональных школах на основе проблемного обучения. Учебный План. Образование. Исследования. – Пекин. – 2017. – с. 91-95.
10. Чжан Ле, Го Шаоцин, Чэнь Инь. Исследование реформы системы содержания курса педагогического образования «Современные образовательные технологии». Аудиовизуальные исследования в области образования, Пекин. – 2014. – с. 102-109

© Ли Чжэньюй (931132369@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ГУМАНИТАРНАЯ ЭКСПЕРТИЗА КАК ОЦЕНКА КАЧЕСТВА РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

Матвеева Ирина Алексеевна

Аспирант, ФГБОУ ВО "Волгоградский государственный социально-педагогический университет", г. Волгоград
matveevaia@volgoduma.ru

HUMANITARIAN EXPERTISE AS AN ASSESSMENT OF THE QUALITY OF IMPLEMENTATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS AT THE UNIVERSITY

I. Matveeva

Summary: The article deals with the concepts of "expertise", "humanitarian expertise". The article substantiates the specifics of humanitarian expertise, which consists in supporting the subjects of the educational process. The necessary criteria for the formation of the experience of humanitarian expertise are identified.

Keywords: expertise, humanitarian expertise, educational program of the university, subjects of the educational process, experience of humanitarian expertise, criteria for the formation of experience of humanitarian expertise.

Аннотация: В статье рассмотрены понятия «экспертиза», «гуманитарная экспертиза». Обосновывается специфика гуманитарной экспертизы, которая состоит в осуществлении поддержки субъектов образовательного процесса. Выявлены необходимые критерии сформированности опыта гуманитарной экспертизы.

Ключевые слова: экспертиза, гуманитарная экспертиза, образовательная программа ВУЗа, субъекты образовательного процесса, опыт гуманитарной экспертизы, критерии сформированности опыта гуманитарной экспертизы.

Особую актуальность на данном этапе развития высшей школы приобретает вопрос о повышении доступности качественного образования в соответствии с требованиями ФГОС ВО и современными потребностями социальных процессов.

Все больше «возрастает потребность субъектов управления вуза в получении объективной информации о качестве реализации образовательных программ в вузе для эффективного управления этим процессом. Однако на данный момент в педагогической науке отсутствует научное обоснование специфики внутренней оценки качества реализации образовательных программ в ВУЗе, которая обеспечивает комплексную оценку условий реализации образовательного процесса в логике их соответствия требованиям стандарта и ожиданиям его непосредственных участников (субъектов образования)» [6].

В связи с этим весьма актуальным представляется поиск такого способа оценки качества реализации образовательных программ, который в первую очередь построен на учете интересов субъектов/участников образовательного процесса и обеспечивает эффективную реализацию этой программы на основе полученных данных.

Думается, что интерес для такого вида оценивания представляет гуманитарная экспертиза.

Сначала рассмотрим понятие «экспертиза». Обратимся к исследователям данной проблематики.

В Большой Советской Энциклопедии понятие экспертизы определяется как «исследование экспертами каких-либо вопросов, решение которых требует специальных познаний в области науки, техники, искусства и т.д.» [2].

Если обратиться к словарю русских синонимов [1], то можно увидеть достаточно близкие по своему значению слова «экспертиза», «консультация», «консультирование», «аудит», «критика», «рецензия».

Слободчиков В.И., Исаев Е.И. считают, что образование является определяющим фактором для перспективного развития устойчивых гуманистических идей [8].

Такой вид экспертизы в образовании обусловлен его коммуникативной природой, а также отличительными чертами гуманитарной системы. Традиционно сложилось, что российский ВУЗ – это ключевой фактор, определяющий духовную жизнь общества. Но в современном мире человек не стремится реализовать свой духовный и творческий потенциал.

Солнцева О.В. также полагает, что с помощью гуманитарной экспертизы возможно определить пути совершенствования образовательной программы и ее дальнейшее развитие. В контексте своего исследования она

понимает гуманитарную экспертизу как «понимающую экспертизу». Проектирование образовательных результатов сосредоточено на оценке качества образовательной деятельности, с учетом индивидуальных особенностей и потребностей обучающихся [9].

Канищева Л.Н., проводя свое исследование, выделила следующие признаки, требующие проведения гуманитарной экспертизы: «наличие субъект-субъектных отношений; наличие ситуации неопределенности или противоречивости; наличие процесса освоения» [4].

Луков В.А. считает, что гуманитарная экспертиза определяется как опережающее реагирование, которое призвано выявить возможные риски нововведений, когда данные риски не очевидны и не осознаются в обществе. Эксперт при проведении гуманитарной экспертизы должен быть способен адекватно выражать интересы субъектов образовательного процесса [5].

Пуденко Т.И. в контексте своего исследования обосновывает важность гуманитарной экспертизы, исходя из того, что в первую очередь родителям важно знать, доступна ли программа для понимания обучающимся, соответствует ли она индивидуальным особенностям их детей [7].

Опираясь на мнения вышеназванных ученых, можно заключить, что гуманитарная экспертиза – это процедура оценки и анализа объекта с позиции его гуманитарного качества, процесс и результат оценки образовательных предметов, объектов, процесса и результатов. Эта процедура осуществляется с учетом последовательности этапов и специализированных знаний, чтобы получить экспертное заключение.

Гуманитарная экспертиза – это вид профессиональной деятельности, направленный на аргументацию экспертных решений в условиях неопределенности или риска, которые выявлены экспертом на основании исследований образовательных объектов.

Такая экспертиза должна стать установкой ВУЗа.

Гуманитарная экспертиза включает необходимые этапы ее проведения: контроль, анализ, диагностику, разработку замечаний/предложений по усовершенствованию реализации образовательного объекта. При этом важно учитывать социокультурные нормы качества предоставляемых образовательных услуг.

Гуманитарная экспертиза не должна восприниматься субъектами образовательного процесса как «ревизия» или контроль. Эта экспертиза предполагает субъект-субъектные отношения между участниками процесса и экспертами. Эксперт должен понять, насколько «чело-

вечной» жизнью живут обучающиеся и преподаватели: сохраняют и укрепляют ли они свое физическое, психическое и нравственное здоровье, какие ресурсы имеет образовательное учреждение для перспективного становления культурно-развивающей личности? Если таких ресурсов недостаточно, то эксперт должен предложить, что возможно сделать для этого в современных условиях.

Таким образом, гуманитарная экспертиза рассматривается как образовательная диагностика (различные технологии ее проведения); как исследование социальной стороны жизнедеятельности субъектов образования; исследование образовательных программ, а также как разносторонняя экспертиза.

Развитие системы гуманитарных ценностей предполагает формирование опыта реализации экспертной процедуры: «прогнозирование, определение критериев проведения гуманитарной экспертизы, комплексный анализ результатов и возможных последствий; осознание профессиональной ответственности за принятие решений; развитие профессиональной устойчивости и возможность реализовывать прорыв в смежных областях своей профессиональной деятельности» [10].

Таким образом, анализ опыта исследователей позволил нам выявить необходимые критерии сформированности опыта гуманитарной экспертизы:

- оптимальный выбор стратегических шагов, методов и технологии осуществления экспертизы;
- прогноз результатов взаимодействия субъектов/участников в реализации образовательной программы для общества;
- прогноз перспективного развития проверяемого объекта;
- осуществление гуманитарной экспертизы, предполагающей выявление соответствия образовательной программы гуманитарным нормам;
- оценивание дальнейших последствий проведенной экспертной проверки;
- предложения и замечания эксперта по совершенствованию реализации образовательной программы;
- формулировка заключения эксперта.

Анализ литературы также позволяет нам выделить основные функции гуманитарной экспертизы в контексте образовательного процесса:

- объясняющая (помощь субъектам образовательного процесса в осмыслении своей деятельности);
- защитная (осознание того, что права и интересы личности должны быть на первом месте);
- развивающая (цель экспертизы не только в выявлении потенциала образовательного процесса, но и в получении опыта для перспективной образо-

- вательной деятельности);
- оценочная (самая важная и необходимая функция экспертизы, без которой она теряет свой смысл);
- прогностическая (описание будущих результатов);
- функция легализации (признание экспертируемого образовательного процесса, его поддержка и дальнейшее развитие).

Гуманитаризация образовательной среды ВУЗа обусловлена «осознанием смысла и ценности образования, его высшей миссии, условиями для развития личности обучающегося, её самооценки, стремлением к самосовершенствованию, направленностью процесса освоения образовательной программы на воспитание гуманистического мировоззрения, где главной ценностью является личность обучающегося: его потенциалы и достижения, нравственность в освоении содержания об-

разовательной программы, приобретение толерантного мышления, готовность принимать решения в противоречивых ситуациях» [12].

Гуманитарная экспертиза способствует гуманистическому развитию субъектов образовательного процесса и образовательного учреждения в целом. Итог такой экспертизы – это обоснование перспективных возможностей и путей совершенствования жизнедеятельности ВУЗа.

Таким образом, мы считаем, что введение гуманитарной экспертизы в работе ВУЗов будет способствовать целостной реализации современных целей образования, поскольку гуманитарная отличается от других видов экспертиз тем, что она центрирует свое внимание на интересах субъектов, непосредственных участников образовательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамов, Н. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений. – М.: Русские словари, 1999. <http://ivanov-portal.ru/> (дата обращения: 06.04.2020).
2. Большая Советская Энциклопедия. <http://bse.sci-lib.com/> (дата обращения: 06.04.2020).
3. Иванов Д.В. Психолого-педагогические подходы к исследованию образовательной среды / Д.В. Иванов // Мир психологии, 2006. – № 4. – С. 167-174.
4. Канищева Л.Н. Гуманитарная экспертиза как метод формирования у будущих программистов гуманитарного восприятия научно-технических проблем / Л.Н. Канищева // Известия Волгоградского государственного педагогического университета, 2008. – №6. – С. 59-62.
5. Луков В.А. От экспертизы социальной к гуманитарной экспертизе / В.А. Луков // Знание. Понимание. Умение, 2012. – №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ot-ekspertizy-sotsialnoy-k-gumanitarnoyekspertize> (дата обращения: 24.04.2020).
6. Матвеева И.А. Этапы мониторинга в управлении качеством организации образовательного процесса в ВУЗе // Научное отражение. 2017. – №3 (7). – С. 17-18.
7. Пуденко Т.И. Общественная экспертиза образовательной программы школы как ресурс гуманистической педагогики и эффективного управления // ЧиО. – 2015. – №4 (45). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obschestvennaya-ekspertiza-obrazovatelnoy-programmy-shkoly-kak-resurs-gumanisticheskoy-pedagogiki-i-effektivnogo-upravleniya> (дата обращения: 02.05.2020).
8. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев // Психология развития человека: развитие субъективной реальности. М.: Школьная пресса, 2000. – 421 с.
9. Солнцева О.В. Гуманитарная экспертиза оценки качества основной образовательной программы дошкольного образования / О.В. Солнцева // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста», 2016. – №5. – С. 909-911.
10. Эрдынеева К.Г. Образовательная среда ВУЗа как объект гуманитарной экспертизы / К.Г. Эрдынеева // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология, 2012. – №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatel'naya-sreda-vuza-kak-obekt-gumanitarnoy-ekspertizy> (дата обращения: 16.04.2020).

© Матвеева Ирина Алексеевна (matveevaia@volgoduma.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСНОВЫ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ: ИСТОКИ, СОСТОЯНИЕ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Мухаммад Людмила Петровна

*Д.п.н., профессор, Московский государственный
лингвистический институт, Москва
ludmilamuh@mail.ru*

ANTHROPOLOGICAL LINGUODIDACTICS: ORIGINS, STATUS, PROSPECTS

L. Muhammad

Summary: The study is devoted to the emergence, formation and peculiarities of the development of Russian anthropological linguodidactics. The relevance of the study is conditioned by the need to comprehend and systematize the rich theoretical and practical experience of Russian humanistic (anthropological) linguodidactics and to determine the prospects for its development.

Keywords: Russian anthropological linguodidactics; pedagogical anthropology; basic principles

Аннотация: Исследование посвящено возникновению, становлению и особенностям развития российской антропологической лингводидактики. *Актуальность* исследования обусловлена необходимостью осмыслить и систематизировать богатый теоретический и практический опыт российской антропологической (гуманистически ориентированной) лингводидактики и определить перспективы её развития.

Ключевые слова: российская антропологическая лингводидактика; педагогическая антропология; базовые принципы.

Антропологическая лингводидактика – относительно молодая наука, в задачи которой входит формирование инновационной, гуманистически ориентированной, системы обучения иностранным языкам (далее: ИЯ), в том числе и русскому языку как иностранному (РКИ), начиная с её высшего, методологического, уровня и заканчивая значимыми компонентами нижележащих уровней. И хотя мы определяем данную педагогическую науку как относительно молодую, тем не менее, хотели бы подчеркнуть, что она имеет весьма глубокие корни как в зарубежной, так и в российской философии, психологии, лингвистике, педагогике и лингводидактике.

Остановимся на **чрезвычайной актуальности** данной науки, и в особенности это касается нашего «железного века», где роль и значимость человеческого «я» вытесняется всё в большей и большей мере. В этих условиях, как не раз уже отмечалось на страницах социально значимой периодической печати, роль демократически ориентированных регуляторов взаимоотношений человека и общества, общества и «надстройки» должны сыграть университеты. И сохранение **гуманистических традиций** в университетах, и в иных общественных институтах, следует рассматривать *не столько как цель/задачи*, а как весьма трудную, сложную, но настойчиво преобразующую миссию сторонников педагогической антропологии, антропологической лингвистики, психологии, психолингвистики и лингводидактики в условиях сложившихся «стандартов» образования, и человеческих интеракций.

Теоретическая значимость данной работы нами

видится в осмыслении и систематизации богатого теоретического и практического опыта российской антропологической (гуманистически ориентированной) педагогики, психологии и лингводидактики, а также в моделировании (на этой основе) настоящего и будущего в развитии антропологической лингводидактики и её роли в формировании приемлемых для человека субъект-субъектных взаимоотношений и взаимодействий в пространстве родной этнокультуры и социума, в межкультурной коммуникации и, как перспектива, в мировом коммуникативном пространстве. Всё вышесказанное демонстрирует и **цель** настоящей работы, которая, если формулировать кратко, состоит в определении системообразующих компонентов и признаков прежде всего *российской* антропологической лингводидактики. Определение именно этих компонентов и признаков позволит, во-первых, создать модель учебного субъект-субъектного взаимодействия на русском языке (далее: РЯ), во-вторых, сформировать на этой базе у иностранных учащихся умений общаться и решать коммуникативные задачи на РЯ не только в рамках академической среды, но и за её пределами, в *обиходно-бытовой* и *социально-культурной* сферах общения.

В самом начале изложения **истории вопроса** подчеркнём, что идеи человеколюбия, идеи доброго отношения к самому незащищённому человеку – *учащемуся* – всегда занимали умы лучших общественных деятелей и педагогов России, к примеру, А.И. Герцена, К.Д. Ушинского, Н.Ф. Бунакова, П.Ф. Каптерева, В.А. Сухомлинского, А.А. Леонтьева и многих других [2; 4; 10]. Так, в своих работах А.И. Герцен писал, что «именно личность является основной ценностью... вне личности, без её участия в

обществе невозможно никакое движение» [7, с. 177].

Через несколько лет после публикаций А.И. Герцена российская педагогическая наука получает в дар величайшее произведение педагогической мысли – «Педагогическую антропологию» К.Д. Ушинского, предметом которой и становится *развивающаяся личность* во всём её многообразии [2, с. 38 – 67].

По нашему мнению, величайшей заслугой в становлении **антропологически значимой лингводидактики** является научная, научно-экспериментальная и практическая деятельность выдающегося советского и российского учёного А.А. Леонтьева [10;11]. Именно А.А. Леонтьев подвёл под отечественную коммуникативно-деятельностную лингводидактику, в частности, методику преподавания ИЯ/РКИ, солидную *психолингвистическую базу*.

Именно А.А. Леонтьев первым обосновал необходимость строить процесс обучения неродному языку как **процесс общения** на данном языке, что, в контексте теории речевой деятельности (РД), позволило сформировать абсолютно новую парадигму данного процесса, центр которого составили: а) *общение как деятельность*; б) *субъект-субъектная интеракция*.

Как известно, на сегодняшний день сложилось несколько вариантов коммуникативно-деятельностных методик обучения РЯ иностранцев [11; 12; 15]. В данной работе в нашу задачу не входит анализ и дифференциация данных вариантов, однако, как нам представляется, выделить некий **инвариант** (общую часть разных вариантов), особенно для магистрантов, аспирантов и начинающих преподавателей, всё же необходимо. Начнём с **методологии**: высший, **методологический**, уровень данных методик представляют:

1. подход к обучению: коммуникативно-деятельностный (т.е. психолингвистическую основу данных методик составляет теория деятельности/РД – со всеми её компонентами);
2. принципы обучения: психологические, лингвистические, общедидактические и собственно методические;
3. методы обучения: прежде всего сознательно-практический, а также преобразённый на основе теории деятельности коммуникативный методы. Последовательная и усложнённая система рассматриваемых методик весьма доходчиво охарактеризована в юбилейной «Методике преподавания русского языка как иностранного» О.Д. Митрофановой, В.Г. Костомарова, М.Н. Вятютнева, Е.М. Степановой, Э.Ю. Сосенко как «коммуникативно-деятельностная *основа обучения*» (выделено нами). Данная основа включает в себя простые и сложные учебные действия, на вер-

бальном уровне представленные коммуникативными единицами – высказыванием и текстом, а также способами оперирования данным материалом – учебными речевыми действиями, дифференцированными по разным признакам, например, а) устная речь (говорение/аудирование); б) письменная речь (чтение/письмо) [12].

Далее попытаемся раскрыть сущность варианта, предложенного А.А. Леонтьевым в его более поздних работах, поскольку именно данная вариативная методика положила начало современной *антропологической лингводидактике*.

Как известно, А.А. Леонтьев постоянно, последовательно и неумолимо в своих работах отстаивал именно коммуникативно-деятельностную методику (в противовес коммуникативно-поведенческой). В его более позднем варианте в качестве **центрального** представлен феномен общения, при котором системообразующая роль отводится **личности** (личности учащегося) как субъекту этого общения [10;11]. Причём к личности учёный относится как к *целостному* образованию (т.е. в традиции отечественной философской и педагогической антропологии) [2;4;7;10]. Таким образом, в ситуации отстаивания личности как целостного образования и центра образовательных систем рождается весьма значимый в коммуникативно-деятельностном направлении преподавания ИЯ/РКИ вариант этого направления – вариант, базирующийся на **личностно-деятельностной модели** обучения.

В заданном контексте следует отметить несколько важных отличий личностно-деятельностных методик от иных вариантов коммуникативно-деятельностного обучения. Так, нам представляется заслуживающими внимания психолого-педагогические концепции И.А. Зимней и Г.А. Китайгородской, – также придерживающихся и разрабатывающих основы личностно-деятельностного подхода к обучению. Работы И.А. Зимней, как известно, положили начало последовательному включению в учебный процесс *когнитивного* принципа [5].

Для развития моделей антропологической лингводидактики весьма перспективна также и педагогическая стратегия Г.А. Китайгородской, в основе которой лежат техники актуализации и включения в РД резервных возможностей личности учащегося [9].

Таким образом, на основании анализа базовых компонентов лично-деятельностных моделей обучения мы вправе сделать вывод о том, что в основе данных моделей (а, следовательно, и учебного процесса, реализуемого по данным моделям) лежит известный в философии педагогики и педагогической антропологии базовый принцип современных гуманитарных наук – *антропологиче-*

ский принцип [13;14]. И это именно тот принцип, который позволяет квалифицировать *антропологическую лингводидактику как гуманистически ориентированную науку, наследницу предшествующих лингводидактических наук*, у основания которых лежит лично-деятельностный подход к обучению.

Ниже попытаемся выделить также и иные дифференцирующие признаки, которые отличают антропологическую лингводидактику от иных коммуникативно-деятельностных вариантов (далее для удобства назовём эти вариативные методики *традиционными*).

Как известно, традиционные коммуникативно-деятельностные методики преподавания ИЯ/РКИ при моделировании учебного процесса (по крайней мере – теоретически) ориентируются *на коммуникативные потребности личности учащегося*. Модели же *антропологической лингводидактики* сориентированы прежде всего на **экзистенциальные** (жизненно важные) потребности личности учащегося (в которые включены, в том числе, и его коммуникативные потребности). Наши исследования экзистенциальных потребностей личности учащегося (при составлении карты достижений будущего профессионала) показывают, что к экзистенциальным потребностям личности иностранного учащегося, изучающего РЯ в условиях России относятся: *потребность в росте и развитии, потребность в получении образования* (прежде всего образования, направленного на будущую профессию), *потребность в общении*, *потребность в самоидентификации и самоактуализации*, *потребность в пространстве, где можно уединиться* (в целях самообразования и творчества). Следует подчеркнуть, что на определенном этапе обучения (временной отрезок этого этапа у каждого проявляется по-своему) на первое место выходит у иностранных учащихся потребность именно *в успешном овладении будущей профессией*.

Подчеркнём, что конституирующим признаком учебного процесса, организованного по моделям и педагогической антропологии, и антропологической лингводидактики, является эвристичность [2; 10; 16]. Эвристичность учебного общения обязывает и личность преподавателя, и личность учащегося быть гибкими и открытыми к разнообразным вариантам развёртывания коммуникации – контактного и дистантного общения. А это, в свою очередь, требует от участников коммуникативных актов чёткого понимания: а) задач общения (и умений решать эти задачи); б) хорошо развитой когнитивной системы, обеспечивающей данное общение. В связи со сказанным, кроме **антропологического** принципа, в качестве базовых принципов антропологической лингводидактики выделяются **коммуникативный и когнитивный принципы**. Первый из этих принципов уже изначально заложен в коммуникативных методиках

(о чём мы писали выше), феномен когнитивного принципа в силу различного его понимания на современном этапе требует некоторого объяснения.

С реализацией **КОГНИТИВНОГО** принципа в антропологической лингводидактике прежде всего связывается поэтапное формирование у учащегося необходимой структурированной пресуппозиции, обеспечивающей коммуникативное взаимодействие как в условиях аудитории, так и за её пределами. По нашему мнению, в качестве первичной задачи по реализации *когнитивного* принципа является задача организации учебного общения на РЯ, в наибольшей степени соотносящегося с *когнитивно-речевыми* особенностями личности иностранного учащегося. В рассматриваемом контексте это, естественно, означает, что **центр национальной языковой личности** (ЯЛ) иностранного учащегося заполнен, естественно, содержанием и структурами родной этнокультуры со всеми её как статическими, так и динамическими характеристиками, в том числе и информационными. А это прежде всего значит, что оптимальные методики – это методики, опирающиеся на данный центр, на его потенциал в деле обучения общению на ИЯ/РКИ. И такая педагогическая стратегия, опирающаяся на эту сильную, животворящую, сторону личности, *существенно* отличается от того, что предлагает большая часть привычных нам методик. К примеру, во многих из даруемых молодёжи (молодым преподавателям) теоретических методик отсутствует не только национальная языковая личность (ЯЛ), но и личность учащегося вообще. Данные методики исходят из большого количества самых разнообразных принципов, как, например, из 27 принципов (!), изложенных в классических методиках преподавания РКИ [15, с. 232], однако за этими принципами теряется сама личность – центр управления своими состояниями и взаимодействиями.

Касаясь более тонких отличий антропологической лингводидактики от традиционной, обратим внимание, что *реализация* когнитивного принципа, согласно концепции антропологической лингводидактики, предполагает *опору на инвариантное содержание контактирующих при обучении языков*: родного языка учащихся и изучаемого, РЯ. В качестве такого инварианта выделяется семантический компонент – общий для двух контактирующих языков [3]. Так, включение в учебное общение китайских учащихся форм творительного падежа (Т.п.) следует производить на инвариантном семантическом компоненте *«комитатив»* (совместность действия), поскольку и в РЯ, и в китайском языке имеется союз «и»: Ср. рус.: 1) *«Я и сестра – обедаем»*. В китайском языке имеется аналогичная структура с сочинительным союзом «и». Далее, опираясь на актуализированный семантический компонент и, таким образом, подготовив учащегося к восприятию синонимичной (по содержанию) конструкции, допустимо представить обозначенное содержание

и в иной конструкции: 2) «Я с сестрой обедаю»; вариант 2а) «Я обедаю с сестрой». Здесь можно объяснить студентам, что в РЯ и 1, и 2 (и 2а) – фразы-синонимы, обозначающие одно и то же пропозициональное содержание. И только затем, на вполне определённом этапе усвоенности учащимися русскоязычных вербализаций «совместности» можно дать им Т.п. в значении орудия действия: «Я пишу ручкой». Как показывает практика, при такой методике инвариантная (универсальная) функция Т.п. РЯ оказывается для учащегося-китайца намного понятнее и, следовательно, запоминается лучше.

К сказанному выше добавим: традиционные методики с их собственно методическим принципом «учёт родного языка учащегося» предлагают, как видим, собственно учёт, т.е. первую стадию работы над ошибками, однако как этот «учёт» использовать далее – в традиционных методиках (реализующих принцип «учёта...») не предлагается, здесь каждый из преподавателей решает этот вопрос по-своему (кто-то работает над ошибками уже «постфактум», а кто-то вообще их не исправляет).

В аспекте **экзистенциальных потребностей** учащихся хотелось бы также обратить внимание ещё на некоторые отрицательные тенденции, складывающиеся в наши дни как в теоретической, так и в практической лингводидактике, в частности, в методике преподавания ИЯ/РКИ. Во-первых, бездумное и далеко не безобидное употребление некоторых терминов, в своём потенциале несущих беды развивающейся в «заданном» учебном процессе личности. К таким терминам мы прежде всего относим термины «вторичная языковая личность» и «адаптация личности». Понятно, что имея дело с языком, с процессами усвоения личностью неродного языка в коммуникативных целях, современная лингводидактика [1], вслед за лингвистикой [8], вправе опираться на термин *языковая личность* (ЯЛ). При этом рост, развитие личности в условиях учебного процесса по усвоению языка (где это усвоение является главной целью организуемого процесса) может маркироваться усваиваемыми личностью языковыми единицами. В этих условиях лингвистическое понятие ЯЛ для методик является вполне целесообразным. Приемлемым же для антропологической лингводидактики данное понятие может быть только при одном условии: если личность здесь понимается как целостное образование, как центр, управляющий своими действиями и взаимодействиями, в том числе и речевыми действиями с востребованными для определённой ситуации вербальными и невербальными средствами общения. Именно за это (за субъектность Личности) всегда в своих работах боролся выдающийся советский и российский психолог, психолингвист, филолог и лингводидакт А.А. Леонтьев [10]. В обозначенном контексте употребляемый в настоящее время лингвистический термин «вторичная языковая личность» [8] является для лингводидактики не просто бесполезным,

но и весьма вредным, разрушительным в отношении личности учащегося. Если термин «вторичная языковая личность» для лингвистов носит вспомогательный характер, в исследовательских целях фиксирующий факт расслоения личности на первичную и вторичную, то у методиста совершенно иная, конструкторская, создающая, цель: он призван воспитать, сформировать *целостную личность/ЯЛ* с единым центром управления своими состояниями и коммуникативными действиями/деятельностью. Манипулирование в теоретических (а вслед и практических) методиках понятием «вторичная языковая личность» [1, с. 56] ведёт к весьма плачевному результату – к раздвоению личности, к явлениям, когда правое полушарие хранит в памяти картины родного этноса, воспринятого в детстве, а левое – выстраивает «с нуля» картину мира (в том числе и картину детства), усваиваемую с помощью изучаемого ИЯ/РКИ. Такая методика всегда ведёт личность к ощущению своей ущербности в стране изучаемого языка, поскольку в ней, в данной методике, исключена прочная связь – тот общий мостик, то универсально-уникальное детство, на котором зиждется вся дальнейшая жизнь двух культур, двух языков – родного и изучаемого – иностранного, объединённых, или сознательно разведённых теоретиками и практиками лингводидактической науки.

Ещё большую ущербность может почувствовать иностранец в стране изучаемого языка, если к нему применяют методику *адаптации*. Весьма наглядно представить данную методику и оценить её «враждебность» по отношению к личности можно на примере текста. Вот у нас есть весьма замечательный художественный текст, хватающий читателя, как говорится, за живое. А методист в целях включения данного текста в учебный процесс убрал из текста некоторые метафоры, слова, передающие глубокие смыслы... иными словами, адаптировал данный текст якобы «для удобства его прочтения»... Лучшие современные методики даже текст отказываются адаптировать, чтоб не потерять его смыслы, а худшие – тратят невероятные усилия, чтобы адаптировать, сделать удобным, – человека, учащегося...

Всё вышесказанное – это примеры пагубных для развития личности учащегося теоретических моделей, рано или поздно переходящих в практику.

Ниже попытаемся обобщить всё ранее сказанное.

Итак, **методологический уровень** модели обучения (и реализующего её учебного процесса), соответствующий главным постулатам антропологической лингводидактики, задаёт парадигму её развёртывания следующим образом:

1. **личностно-деятельностный подход** к обучению;
2. **антропологический, коммуникативный и ког-**

нитивный принципы, реализующие базовый подход и определяющие систему обучения, её содержание и способы оперирования данным содержанием;

3. **ориентированность обучающей системы на реальное** (а не декларативное) **субъект-субъектное коммуникативное взаимодействие**, в центре которого находится, с одной стороны, личность учащегося, изучающего ИЯ/РКИ и культуру изучаемого языка, с другой – личность преподавателя. При этом преподавателю необходимо принимать во внимание национальную ЯЛ учащегося с его экзистенциальными потребностями и личностными, этнокультурно и индивидуально обусловленными, возможностями;
4. **ориентированность на воссоздание и создание коммуникативного пространства**, индуцирующего, пробуждающего в личности учащегося всё наилучшее, что в нём заложено природой и процессами его творческой жизнедеятельности;
5. **ориентированность на будущую профессию учащегося** как одну из главных составляющих его экзистенциальных потребностей.

Таким образом, в центре учебного процесса, построенного по моделям антропологической лингводидактики, находится не просто **личность учащегося**, а личность в её **динамическом** аспекте – в аспекте *роста и развития*. Движущей силой данного роста и развития становится сама личность – **субъект** своих *действий и взаимодействий*. Мотивирующим фактором при этом являются **экзистенциальные** (жизненно важные) **потребности личности** (а не только коммуникативные). К наиболее важным из них относятся: *потребность в росте и развитии, потребность в получении профессионально значимого образования, потребность в общении и единении, потребность в самоидентификации и самоак-*

туализации, потребность в коммуникативно значимом пространстве, потребность в интеграции в новую для учащихся страну с её уникальной историей, культурой и языком [16].

Перспектива современной антропологической лингводидактики состоит:

В изучении современных программ, учебников и учебных пособий с позиции выработанных принципов, требований и, самое главное, экзистенциальных потребностей личности обучающегося.

В определении причин перегруженности содержания обучения.

В создании оптимальных моделей и педагогических стратегий обучения, формирующих базовые знания, умения и навыки, обеспечивающие учебную деятельность, в том числе и в профессиональном аспекте.

В актуализации механизмов субъект-субъектного общения, в том числе и в условиях самообразования, направленных на удовлетворение экзистенциальных потребностей личности учащегося.

В интегрировании в намеченную модель: 1) современных методик инклюзивного образования; 2) методик эксклюзивного образования.

Итак, на современном этапе, в наш весьма «затехнологизированный» век с признанием значимости билингвизма (и даже полилингвизма) [6] именно антропологическая лингводидактика имеет высокий шанс сохранить в мире человеческое «я» и вместе с ним человеческие отношения и человечность как высочайшее качество мировых цивилизаций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов. Санкт-Петербург: Златоуст, 1999.
2. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в./Сост. П.А. Лебедев. М.: Педагогика, 1990. – 608 с.
3. Васюхно Л.П. Учет катафорической функции падежной формы при обучении чтению студентов-нефилологов: дис. к. п. н. М., 1996. - 266 с.
4. Герцен А.И. Собр. соч. 1954. Т.3. – С. 77 – 246, Т. 20, с. 439 – 441.
5. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного). — М., 1989. — 220 с.
6. Ипполитова Л.В., Чубарова О.Э. Подходы к организации обучения русскому языку билингвов в российских вузах. Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2006. №5. – С. 1811 – 1816.
7. История русской философии: учебник/Под ред. М.А. Маслина. – Изд. 2-е. М.: КДУ, 2008. – 638 [2] с.
8. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М, 1987. – 261 с.
9. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика. М.: Рус. яз., 1992. - 255 с.
10. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 20016. - 448 с.
11. Методика. Заочный курс повышения квалификации филологов-русистов/ Под ред. А.А. Леонтьева. М.: Русский язык, 1988. – 280 с.
12. Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г., Вятюннев М.Н., Сосенко Э.Ю., Степанова Е.М. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Русский

- язык, 1990. – 269 с.
13. Мухаммад Л.П., Мухаммад Х.И.А., Хетагурова Н.Н. К вопросу о методологии современных гуманитарных наук. Вестник МАПРЯЛ. 2006 г. №53. С. 31.
14. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения в 6 томах. — М, 1980. -229 с.
15. Шукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие. – М.: ФЛИНТА, 2019. – 508 с.
16. Mukhammad L.P., Tatarinova N.V., Khaleeva O.N. Modeling a methodology for teaching a foreign language on the principles of anthropological linguodidactics (initial stage of learning). National Academi of Managerial Staff of Culture and Arts Herald. 2019. №1. С. 115 -121.

© Мухаммад Людмила Петровна (ludmilamuh@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский государственный лингвистический институт

ОСОБЕННОСТИ КУЛЬТУРЫ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

FEATURES OF THE CULTURE OF RELATIONS BETWEEN PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION

V. Myagkova

Summary: In this article, the concept of «relationship culture» is considered from the point of view of inclusive education of primary school children. The author presents his own experience of studying the culture of relations in the context of inclusion. The purpose of the article is an experimental test of the culture of relationships of primary school children in the conditions of inclusive education. The author comes to the conclusion that the culture of younger schoolboys in the conditions of inclusion is low, and highlights the main areas of work to improve the culture of younger schoolchildren in the society.

Keywords: relationship culture, interpersonal relationships, inclusion, inclusive education, primary school students.

Мягкова Виктория Вячеславовна

Аспирант, Московский городской педагогический университет
myagkova.viktoriya@yandex.ru

Аннотация: В данной статье понятие «культура отношений» рассматривается с точки зрения инклюзивного обучения младших школьников. Представлен собственный опыт исследования культуры отношений в условиях инклюзии. Целью статьи является экспериментальная проверка культуры взаимоотношений младших школьников в условиях инклюзивного образования. Автор приходит к выводу, что культура отношений младших школьников в условиях инклюзии находится на низком уровне, а также выделяет основные направления работы, способствующие повышению культуры взаимоотношений младших школьников в социуме.

Ключевые слова: культура отношений, межличностные отношения, инклюзия, инклюзивное образование, младшие школьники.

Формирование качеств личности происходит в школьные годы и во многом зависит от социальной ситуации развития ребенка. Младший школьный возраст является тем периодом психического развития, во время которого происходит становление ядерных образований личности, таких как самооценка и уровень притязаний, на основе которых происходит формирование межличностных отношений, а также усваиваются правила поведения в социуме и культурные нормы [2, с. 43]. Еще больше трудностей в межличностных отношениях возникает у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), обучающихся в условиях инклюзии, поскольку для них характерны трудности взаимодействия с окружающим миром [5, с. 33].

Это связано с тем, что культура отношений в младшем школьном возрасте находится на этапе становления. Трудности в установлении межличностных отношений связаны также с тем, что традиционные для массовых школ способы воспитательной и учебной работы не всегда подходят детям с особыми образовательными потребностями.

Анализ школьной практики показывает, что в современном образовательном пространстве необходимо выделить специфические особенности формирования культуры взаимоотношений обучающихся в условиях инклюзии. Кроме этого, еще не разработаны соответ-

ствующие методы педагогической работы. Это определило актуальность нашего исследования.

Целью исследования является экспериментальная проверка психолого-педагогических условий формирования культуры взаимоотношений обучающихся младшего школьного возраста в условиях инклюзивного образования.

Экспериментальное исследование культуры отношений младших школьников было организовано на базе двух государственных образовательных учреждений г. Москвы: ГБОУ «Лицей №1574 ОП-3» и ГБОУ «Школа Глобия» с сентября 2015 года по май 2021 года.

В исследовании приняли участие 96 обучающихся начальных классов. В указанную выборку входят 27 учеников с ограниченными возможностями здоровья с различными видами нарушений (детский церебральный паралич – 1 чел., расстройство аутистического спектра – 5 чел., задержка психического развития – 9 чел., тяжелые нарушения речи – 8 чел, умственная отсталость – 4 чел.), получающие образование в условиях инклюзивного обучения. Для чистоты эксперимента в выборке участвовали по два параллельных класса из разных школ (ЭГ-1, ЭГ-2 – экспериментальные группы; КГ-1, КГ-2 – контрольные группы).

Была организована работа по оценке состояния теку-

щего уровня сформированности культуры отношений у младших школьников, посредством применения диагностических методик, включенного наблюдения и бесед.

В структурном содержании культуры отношений младших школьников было выделено 3 компонента: коммуникативная культура, культура поведения и культура речи. Данные компоненты послужили критериями для определения состояния культуры взаимоотношений.

В рамках исследования была проведена диагностика каждого выделенного компонента культуры отношений. При подборе диагностических методик для оценки состояния у младших школьников культуры отношений, учитывались возможности определения культурных аспектов, возможности определения ценностных и моральных установок школьников.

Для оценки состояния культуры отношений у младших школьников были использованы следующие методики:

1. Тест «Оценка общительности» (модифицированный вариант методики В.Ф. Ряховского) [1, с. 34],
2. Задание «Рукавички» (Г.А. Цукерман) [6, с. 68],
3. Модифицированный вариант методики «Архитектор-строитель» [4, с. 43],
4. Диагностическая методика «Сюжетные картинки» (модифицированный вариант Р.Р. Калининой) [3, с. 21].

Анализ результатов исследования, показал, что большая часть всех учеников, обучающихся в условиях инклюзивного образования, имеют низкий и средний уровни культуры отношений, при этом количество детей с высоким уровнем культуры отношений ни в одной

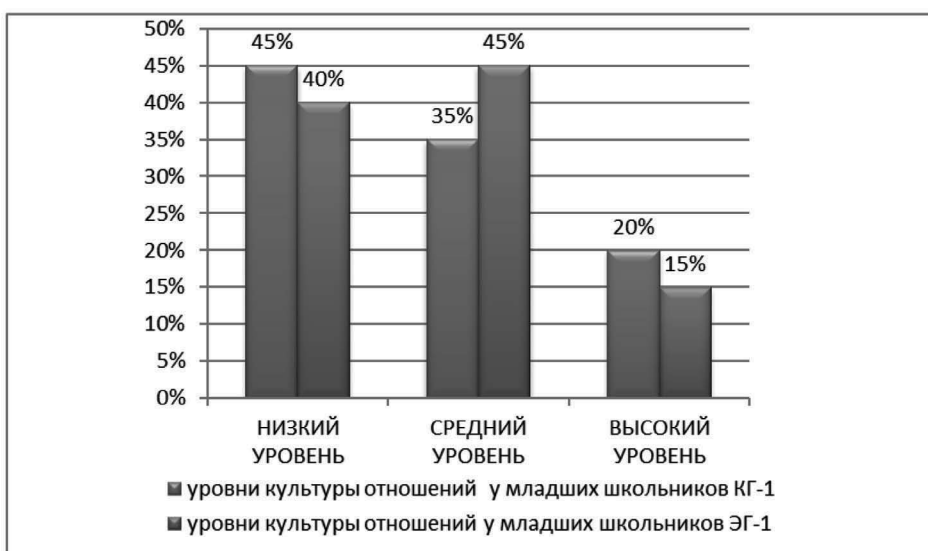


Рис. 1. Уровень культуры отношений у групп КГ-1 и ЭГ-1 на констатирующем этапе эксперимента

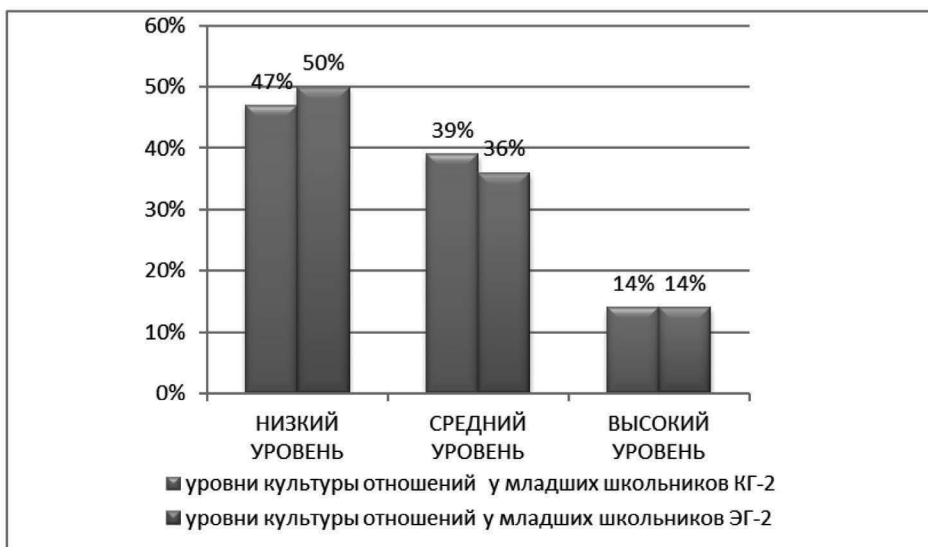


Рис. 2. Уровень культуры отношений у групп КГ-2 и ЭГ-2

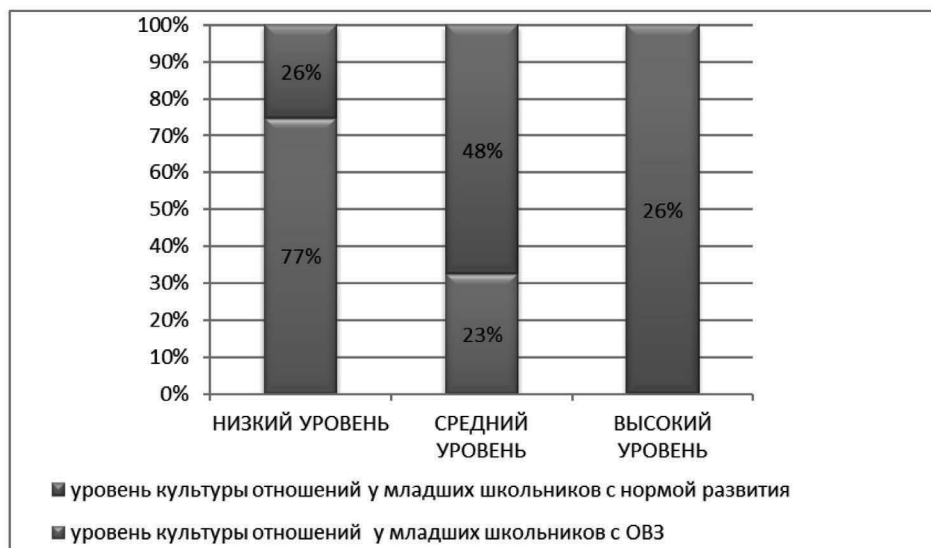


Рис. 3. Сравнительная характеристика состояния культуры отношений детей с ОВЗ и других учащихся у групп КГ-1 и ЭГ-1

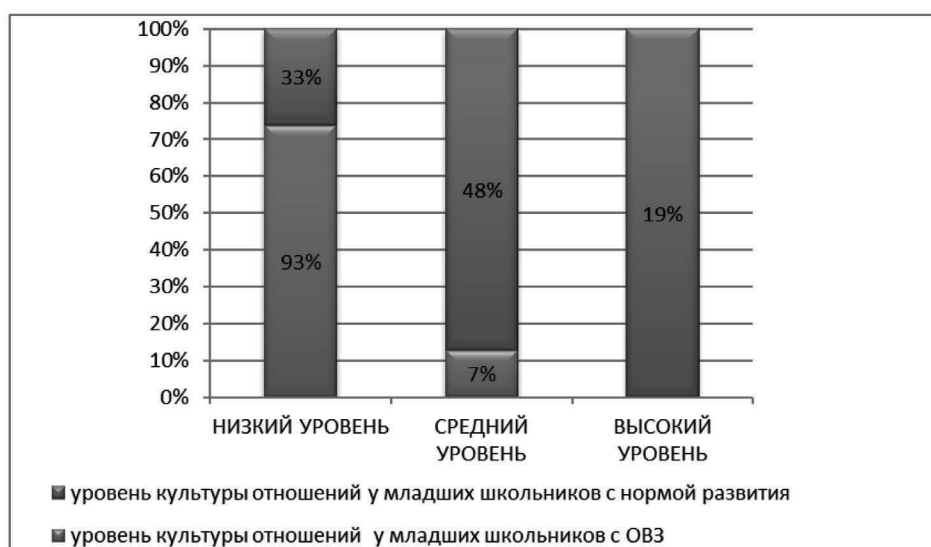


Рис. 4. Сравнительная характеристика состояния культуры отношений детей с ОВЗ и других учащихся у групп КГ-2 и ЭГ-2

группе не превышает 20% обучающихся (рис.1, 2).

У 85% обучающихся с ОВЗ был выявлен низкий уровень сформированности культуры отношений. При этом у обучающихся с ОВЗ не выявлен высокий уровень сформированности культуры отношений (рис. 3, 4).

Результаты, полученные в ходе исследования, позволяют оценить, какие нормы и правила культуры отношений и поведения уже освоены каждым ребенком, а какие необходимо формировать.

Было установлено, что культура отношений младших школьников в условиях инклюзивного образования находится преимущественно на низком уровне. Это обуславливает необходимость организации целенаправленной специальной работы по формированию культуры отношений у младших школьников.

Были выделены основные направления работы:

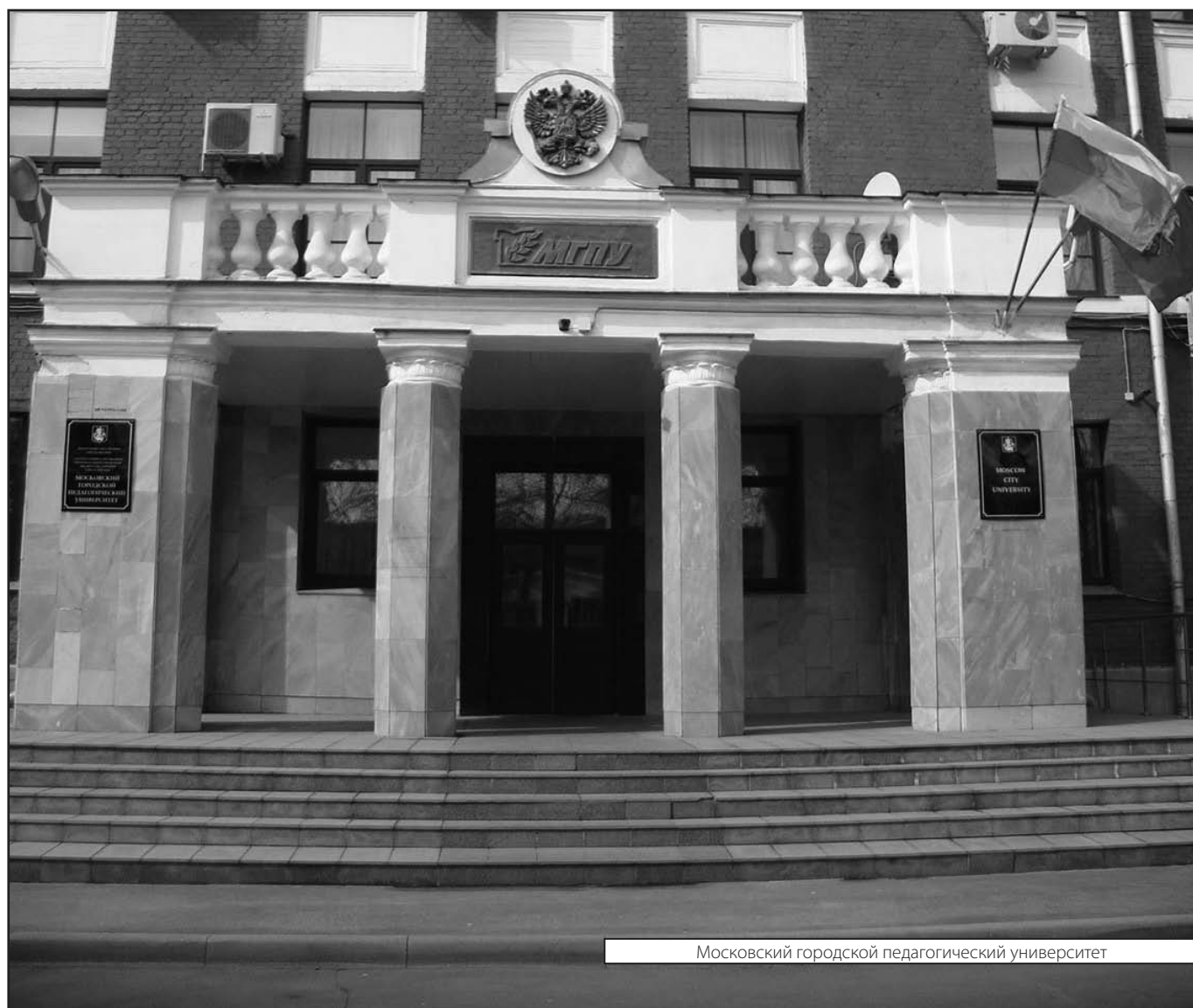
1. Социально-педагогическое направление предполагает оказание адресной дифференцированной помощи всем субъектам образовательной деятельности.
2. Программно-структурное направление включает организацию и содержательную разработку последовательных этапов по психолого-педагогическому сопровождению участников образовательной деятельности.
3. Комплекс мероприятий по формированию культуры отношений, включающий в себя тьюториалы (индивидуальные программы обучения), тренинги, игровые занятия, проведение различных мероприятий (в том числе КТД), игр, подбор индивидуальных заданий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллаева М.М. Тест общительности. В.Ф. Ряховский // Психология общения. Энциклопедический словарь. / Под ред. А.А. Бодалева. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Когито-Центр, 2015. – 671 с.
2. Богданова Т.Г., Назарова Н.М. Особые образовательные потребности как основа выбора и использования образовательных технологий / Т.Г. Богданова, Н.М. Назарова // Понятийный аппарат педагогики и образования: коллективная монография. – [Отв. ред.: Е. В. Ткаченко, М. А. Глазунова]. – Екатеринбург, 2017. – 352 с.
3. Калинина Р.Р. Психолого-педагогическая диагностика в детском саду / Р.Р. Калинина. – М.: Речь, 2011. – 144 с.
4. Лидерс А.Г. Психологическое обследование семьи: Учебное пособие-практикум для студентов факультета психологии ВУЗ / А.Г. Лидерс. – 2-е изд. – М.: Академия, 2007. – 432 с.
5. Лубовский В.И. Специальная психология / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева; под ред. В.И. Лубовского. - М.: Академия, 2014. – 428 с.
6. Цукерман Г.А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников / Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1998. – № 5. – С. 68-81.

© Мягкова Виктория Вячеславовна (myagkova.viktoriya@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский городской педагогический университет

АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ¹

Проботюк Людмила Олеговна

*М.н.с., Региональный центр высшего образования
инвалидов Гуманитарно-педагогической академии
(филиал) ФГБОУ ВО «Крымского федерального
университета им. В.И. Вернадского»
kupkomila@gmail.com*

ANALYSIS OF THE CONCEPT OF PSYCHOLOGICAL READINESS OF FUTURE EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES²

L. Probotyuk

Summary: Object purpose of the stated research topic was a theoretical analysis of the concept and structure of the psychological readiness of future educational psychologists for professional activity. To accomplish the tasks and goals of scientific work, an analysis of domestic literature on the problem of psychological readiness for the professional activity of a teacher-psychologist was carried out. Findings psychological readiness is a stable system of personality traits necessary for successful human activity in various professional situations. On the basis of psychological readiness, the readiness to perform current professional tasks, including the implementation of professional consulting, is strengthened. After analyzing the ideas of domestic authors about the psychological readiness of a teacher-psychologist, we can conclude that each of the approaches differs in its conceptual views. Having synthesized the information received, we delved deeper into the presentation and understanding of the complexity and versatility of the phenomenon of psychological readiness.

Keywords: educational psychologist, psychological readiness, readiness for professional activity, counseling, professional consulting.

Аннотация: Цель данного исследования заключалась в теоретическом анализе понятия и структуры психологической готовности будущих педагогов-психологов к профессиональной деятельности. Для осуществления задач и целей научной работы был проведен анализ отечественной литературы по проблеме психологической готовности к профессиональной деятельности педагога-психолога. Результаты психологическая готовность, является устойчивой системой качеств личности, необходимых для успешной деятельности человека в различных профессиональных ситуациях. На основе психологической готовности, укрепляется готовность к выполнению текущих профессиональных задач, в том числе осуществлению профессионального консалтинга. Проанализировав представления отечественных авторов о психологической готовности педагога-психолога можно сделать вывод о том, что каждый из подходов отличается своими концептуальными взглядами. Синтезировав полученную информацию, мы углубились в представлении и понимании сложности и многогранности феномена психологической готовности.

Ключевые слова: педагог-психолог, психологическая готовность, готовность к профессиональной деятельности, консультирование, профессиональный консалтинг.

Введение

Актуальность исследования обусловлена проблемой совершенствования качества профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов, формирования у них творческого потенциала, готовности принимать ответственные решения в своей профессиональной области, способности к непрерывному профессиональному саморазвитию и совершенствованию навыков консультирования в контексте Федерального закона от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»[11]. Ведущее место в структуре профессиональных качеств данного специалиста отводится умениям профессионального консалтинга и кон-

сультирования всех участников образовательного процесса (администрации, педагогов, обучающихся и др.) в различных вопросах, решении педагогических и воспитательных задач, личностных проблем и формирования новых навыков. Профессиональный консалтинг, проводимый педагогом-психологом, выражается прежде всего, в умении воспринимать качественное многообразие педагогической реальности, изучении и диагностике ситуации или объекта образовательного процесса, наличии достаточного количества знаний в конкретной области, важные для принятия взвешенных психолого-педагогических решений.

Построение целостного процесса формирования у

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-313-90063 "Формирование готовности будущих педагогов-психологов к профессиональному консалтингу"

² The reported study was funded by RFBR, project number 20-313-90063 "Formation of readiness of future educational psychologists for professional consulting"

студентов готовности к профессиональной деятельности, а в частности, к профессиональному консалтингу, позволяет не только полнее реализовать потенциал учебных дисциплин, но также закладывать основы педагогической интеграции, создавать условия для формирования необходимых компетенций при подготовке будущего педагога-психолога к столько широко квалифицированной деятельности, как консультирование всех участников образовательного процесса. В то же время было установлено, что в практике высшего педагогического образования вопросы обучения будущих педагогов-психологов профессиональному консалтингу не находят своего должного отражения, что в свою очередь обуславливает низкий уровень реальной готовности студентов к профессиональному консалтингу, как виду профессиональной деятельности. Отсюда следует необходимость анализа понятия готовности будущих педагогов-психологов к осуществлению профессиональной деятельности.

Материалы и методы

Теоретические методы – анализ психолого-педагогической литературы; систематизация материалов по проблеме психологической готовности будущего педагога-психолога к профессиональной деятельности.

Литературный обзор (Literature Review)

Анализу профессиональной деятельности педагога-психолога посвящены многие работы в отечественной психологии: в рамках психологической теории деятельности рассматривается формирование задач, функций, основных направлений деятельности (А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов), в психологической теории личности делается акцент на личностный компонент профессиональной успешности педагогов-психологов, реализацию творческого потенциала личности, действия в ситуации неопределенности.

Такие ученые как Ананьев Б.Г., Зимняя И.А., Климов Е.А., Маркова А.К. и др. останавливают свое внимание на различных аспектах роли индивидуально-личностных особенностей в процессе развития профессиональных качеств будущих педагогов-психологов. О формировании готовности к профессиональной деятельности будущих специалистов в различных аспектах деятельности в своих работах упоминают Е.В. Щербакова [10], Т.В. Дуреева[4], Ю.В. Глузман[2]. Отечественные исследователи представляют акценты на различных аспектах готовности: В.А. Сластенин и Ю.В. Прошунина говорят о профессиональной готовности на психическом уровне, А.А. Деркач[3] говорит о важности социально-психологической готовности к решению различного вида профессиональных задач и т.д.

Вопрос готовности к деятельности начал изучаться отечественными учеными в начале XX века. Изучение психологической готовности педагога-психолога, как

обязательной составляющей его профессиональной деятельности, является областью междисциплинарных исследований и входит в сферу интересов таких фундаментальных наук как педагогика и психология. Значительное внимание уделяется психологической готовности будущего профессионала, так как данный компонент является наиболее сложным и имеет непосредственное влияние на все сферы профессиональной деятельности.

На данном этапе развития психологической науки существует достаточно обширная теоретическая база, рассматривающая психологическую подготовку обучающихся – будущих педагогов-психологов, к профессиональной деятельности. Основной целью большинства психологических трудов, посвященных данному вопросу, является выявление индивидуально-психологических особенностей личности педагога-психолога, анализ мотивационного компонента и других внутренних психологических ресурсов, являющихся ключевыми для обеспечения успешной профессиональной деятельности (Г.В. Сорокоумова, 2011 и др.). Результатом такой психологической подготовки является определенный уровень психологической готовности личности к деятельности, выражающийся в становлении и укреплении таких структурных компонентов как когнитивный, мотивационный, коммуникативный, рефлексивный, творческий и нравственно-духовный.

Н.В. Кузьмина и А.А. Реан в своих рассуждениях пришли к выводу о том, что успешное формирование профессионализма личности и деятельности будущих специалистов базируется на их готовности к труду. «Ведущей составляющей готовности к профессиональной деятельности является психологическая готовность – комплексное психологическое образование, как сплав функциональных, операциональных и личностных компонентов» [8, с.27].

А.К. Маркова определяет, что профессионализация, включающая в себя и психологическую готовность, как многоканальный процесс, идет сразу по нескольким направлениям. У нее через обучение и воспитание формируется мотивационная и операциональная сферы. Психологическую готовность к профессиональной деятельности в таком случае характеризует динамика изменений в мотивационной сфере личности, формирования в ней профессионально значимых установок, изменение ценностно – смысловой структуры мировосприятия личности [9].

В своих представлениях о профессиональной готовности Е.А. Климов отмечает – «без ясности в вопросе о том, образ чего (какого результата деятельности) должен удерживать в сознании профессионал или обучающийся профессии, повышающий профессиональную квалификацию, мы не сможем рассчитывать ни на хорошую постановку профессионального образования, ни на хорошую организацию труда, ни на разумное проектирование

каждым человеком своих очередных шагов на профессиональном жизненном пути, ни даже на хорошее взаимопонимание людей в обществе» [7, с.43-47]. Данное положение, на наш взгляд, так же является составной частью психологической готовности профессионала, специалиста помогающей профессии, педагога-психолога в частности, так как в консалтинговой деятельности умение прогнозировать результаты своей деятельности позволяет смоделировать оптимальные условия, в которых будет оптимально учитываться индивидуальность каждого участника образовательного процесса и формироваться корректное, продуктивное поле для их взаимодействия.

По мнению М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбовича – «готовность к деятельности является целенаправленным выражением личности, включающее ее убеждения, взгляды, отношения, мотивы, чувства, волевые и интеллектуальные качества, знания, навыки, умения, установки, настроенность на определенное поведение» [5, с. 4], т.е. авторы говорят о психологической готовности как о сложном проявлении личности, как о ее устойчивой характеристике. «Она действует постоянно, ее не надо каждый раз формировать в связи с поставленной задачей. Будучи заблаговременно сформированной, эта готовность – существенная предпосылка успешной деятельности» [5, с. 20].

А.А. Деркач считал основой состояния готовности проявление личностных особенностей субъекта, представляющих собой систему мотивационного, волевого, интеллектуального, эмоционального и психомоторного компонентов. «Формирование готовности обозначает образование системы таких мотивов, отношений, установок, черт личности, накопление знаний, умений, навыков, которые, активизируясь, обеспечивают возможность эффективно выполнять свои функции» [3, с. 153].

Для дальнейшего понимания сущности психологической готовности рассмотрим ее структуру. В рассматриваемой нами литературе, психологическую основу готовности к деятельности составляет структура деятельностно-важных качеств, которые побуждают, направляют, контролируют деятельность и реализуют ее в исполнительных актах.

В структуре готовности к профессиональной педагогической деятельности выделяют следующие функциональные блоки:

1. Личностно-мотивационный включающий профессионально важные качества, определяющие отношение к профессиональной деятельности;
2. представление о целях профессиональной деятельности – качества, характеризующие понимание и принятие задач, целей профессиональной деятельности;
3. представление о содержании деятельности и способах ее выполнения – знания и умения, необходимые для выполнения профессиональной дея-

тельности;

4. информационный блок – качества, обеспечивающие восприятие, переработку и сохранение информации, необходимой для выполнения профессиональной деятельности;
5. блок управления деятельностью и принятия решений – качества, обеспечивающие планирование, контроль и оценку собственной профессиональной деятельности.

Каждый блок включает перечень профессионально важных качеств, которые оказывают значимое влияние на эффективность профессиональной деятельности и тесно переплетается со структурой психологической готовности, представляя собой сочетание личностных (мотивационная, эмоционально-волевая сферы, установки к деятельности и т.п.) и предметных (система знаний, умений и навыков) компонентов.

По мнению М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбовича структура психологической готовности включает в себя мотивационный (характеризуется положительным отношением к профессии, интересом к ней), ориентационный (представления о тонкостях профессии и условий соответствия ей), познавательный (владение соответствующими знаниями и навыками), волевой (умение контролировать себя во время профессиональной деятельности), и оценочный (адекватная самооценка и умение сопоставить ее с профессиональными нормами) компоненты [4].

Е.М. Борисова дополнила структуру психологической готовности и определила как ее отдельные составляющие наличие знаний о мире профессий и их динамике, развитие интересов и склонностей к различным видам деятельности, которые могут быть взаимосвязаны с профессиональной деятельностью. Так же, как отдельный компонент рассматривается развитость профессиональных намерений, адекватность оценки своих возможностей по отношению к разным направлениям деятельности, умение гармонично сочетать свои личностные и профессиональные интересы, активность в стремлении познать себя, независимость суждений относительно своих профессиональных намерений, эмоциональная зрелость личности [1].

Ссылаясь на теоретические источники, посвященные вопросу структуры психологической готовности педагога-психолога, можно выделить следующую тенденцию: ключевыми компонентами психологической готовности являются мотивационный, ориентационный, волевой и ценностный. Суть мотивационного компонента заключается в заинтересованности и раскрытии личностного смысла выбранной профессии. Ориентационный компонент складывается из содержания и условий осуществления профессиональной деятельности. Волевой компонент отвечает за регуляцию и устойчивость поведенческих реакций, приемлемых в профессиональной деятельности. Ценностный – определяет систему цен-

ностных ориентаций личности и алгоритм ее отношений к окружающим и к миру. Изучив структурные компоненты готовности будущих педагогов-психологов к профессиональной деятельности, мы считаем, что все действия по формированию психологической готовности будущего специалиста должны быть направлены на его саморазвитие.

Результаты

Проведя теоретический анализ вопроса о факторах психологической готовности к психолого-педагогической деятельности, мы обнаружили, что четкой формулировки касательно этого аспекта в отечественной литературе нет. Однако, синтезировав представления о структуре психологической готовности и факторах профессиональной деятельности, пришли к выводу о том, что наиболее эффективное для деятельности состояние готовности можно охарактеризовать двумя группами факторов:

1. внутренние факторы – мотивы, уровень притязаний, самооценка, сфера ценностей, психо-эмоциональный фон, эмпатия, личностная саморегуляция, профессиональная рефлексия, гибкость мышления и поведения в зависимости от ситуации, склонность к творчеству и предвосхищение искомого результата еще на стадии выбора стратегии воздействия;
2. внешние факторы – динамическая включенность в деятельность, обеспечивающая надежность и эффективность всей деятельности, развитость профессиональной и психологической культуры

специалиста, педагогическая и психологическая компетентность, профессиональный стаж, как определяющий фактор успешности адаптации к деятельности, а также технологическая оснащенность.

Обсуждение

Психологическую готовность в отечественной психологии принято рассматривать как многогранный системный процесс. Формирование готовности педагога-психолога к профессиональной деятельности включает в себя такие личностные характеристики как осознанное профессиональное поведение, адекватность в выборе направлений саморазвития, свободное владение методами психологической и педагогической деятельности. Существуют внутренние и внешние факторы психологической готовности.

Заключение

Обобщив рассуждения авторов, посвященные данному вопросу, можно сделать следующий вывод: психологическая готовность, является устойчивой системой качеств личности, необходимых для успешной деятельности человека в различных профессиональных ситуациях. На основе психологической готовности, укрепляется готовность у будущих специалистов психолого-педагогического профиля к выполнению текущих профессиональных задач, в том числе, к осуществлению профессионального консалтинга.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борисова Е.М. Профессиональное самоопределение: личностный аспект: дис. доктора психол. наук: 19.00.07 / Борисова Елена Михайловна – М.: ПИРАО, 1995. – 411 с.
2. Глузман Ю.В. Формирование готовности будущих педагогов-психологов к организации профориентационных мероприятий со старшеклассниками с ограниченными возможностями здоровья // Интернет-журнал «Мир науки», 2018 №3, <https://mir-nauki.com/PDF/63PDMN318.pdf>
3. Деркач А.А. Педагогическое мастерство тренера / Деркач А.А., Исаев А.А. – М.: Физкультура и спорт, 1981. – 369 с.
4. Дуреева, Т.В. Критерии формирования готовности к профессиональной деятельности специалиста / Т.В. Дуреева. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2018. — № 43 (229). — С. 62-66. — URL: <https://moluch.ru/archive/229/53406/>
5. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности / Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. – Минск: БГУ, 1975. – 173 с.
6. Киселева Д.С. Психологическая готовность человека к профессиональной деятельности: материалы 12 региональной научно-технической конференции [«Вузовская наука – Северо-Кавказскому региону»], Т.2. Общественные науки. – Ставрополь: СевКав ГТУ, 2008. – 194с.
7. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях: Учеб. Пособие / Климов Е.А. – М.: МГУ, 1995 – 224 с.
8. Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности / Кузьмина Н.В., Реан А.А. – СПб.: Политехника, 1993. – 54с.
9. Психологическая готовность к профессиональной деятельности [Электронный ресурс]. – Режим доступа к статье: <http://works.tarefer.ru/70/100296/index.html>
10. Щербакова Е.В. К проблеме формирования готовности к профессиональной деятельности будущих педагогов-психологов / Е.В. Щербакова, Н.П. Щетинина // Подготовка и деятельность педагога-психолога на основе требований профессионального стандарта: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 20 дек. 2017 г.) / редкол.: Л.А. Абрамова [и др.] – Чебоксары: ИД «Среда», 2017. – С. 47-50. – ISBN 978-5-9500853-6-9.
11. Федерального закона от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа - <http://base.garant.ru/70291362/>

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF THE PERSONALITY OF CADETS OF A MILITARY UNIVERSITY

A. Samarets
A. Kuraev
S. Cherdantsev
A. Nikolaev

Summary: The study is devoted to the problem of professional self-determination of the individual, which is one of the actively developed, but far from fully covered in domestic science due to its multidimensionality. During the analysis of scientific approaches, it was revealed that in attempts to resolve it, there is no common understanding of the essence of this process. Based on the assessment of the space-time characteristics of professional self-determination, at least three interpretations of it can be considered.

Keywords: professional self-determination, professional activity, pedagogy, psychology, profession, personality, structure.

Самарец Александр Владимирович

полковник, к.п.н., Новосибирское высшее военное
командное училище
Sama_a@mail.ru

Кураев Александр Михайлович

подполковник, к.и.н., старший преподаватель,
Новосибирское высшее военное командное училище
kat.mak2009@yandex.ru

Черданцев Сергей Владимирович

командир батальона курсантов, подполковник,
Новосибирское высшее военное командное училище
cheri-ol@yandex.ru

Николаев Алексей Валерьевич

командир роты курсантов, майор, Новосибирское высшее
военное командное училище; аспирант,
Новосибирский ГПУ
aleksei.nikolaev.88@bk.ru

Аннотация: Исследование посвящено проблеме профессионального самоопределения личности, являющейся одной из активно разрабатываемых, однако далеко не полностью освещенных в отечественной науке вследствие своей многоаспектности. В ходе анализа научных подходов было выявлено, что в попытках ее разрешения нет единого понимания сущности данного процесса. Исходя из оценки пространственно-временных характеристик профессионального самоопределения, можно рассматривать, как минимум три его трактовки.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, профессиональная деятельность, педагогика, психология, профессия, личность, структура.

Вопросы профессионального самоопределения военнослужащих традиционно привлекают интерес военных педагогов и психологов. Объясняется это, прежде всего, взаимосвязью его результатов и качества выполнения профессиональных задач. В 1907 г. генерал-лейтенант А. Апухтин писал: «Можно избирать какую угодно профессию по части торговой, промышленной и проч., но профессию офицера нельзя избрать, ей надо себя посвятить. Прежний взгляд на офицера как на специалиста по части владения оружием ныне не применим, ибо в наши дни недостаточно уметь драться, чтобы командовать в рядах вооруженного народа» [5].

Н.В. Батищев выделяет одиннадцать направлений в изучении профессионального самоопределения [1]. В рамках перечисленных им направлений определен ряд значимых подходов к проблеме.

М.Г. Гинзбург, Н.С. Пряжников изучали профессиональное самоопределение как ценностно-смысловой феномен, представляя его сущность как поиск и нахож-

дение личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, а также – нахождение смысла в самом процессе самоопределения. Наиболее важным они считали собственно процесс поиска смыслов, а их наличие и глубину – признаком того, что личность обладает внутренней готовностью самостоятельно и осознанно планировать, корректировать и реализовывать перспективы своего профессионального развития в конкретной культурно-исторической (и социально-экономической) ситуации. С точки зрения Н.С. Пряжникова профессиональное самоопределение является результатом и в то же время процессом взаимодействия множества факторов [3,4].

В отечественной психологии наиболее известным подходом к изучению проблемы профессионального самоопределения является исследование Е.А. Климова. Под профессиональным самоопределением он понимает деятельность человека, принимающую то или иное содержание в зависимости от этапа его развития как субъекта труда. Содержание деятельности согласно его

теории – это, прежде всего, образы желаемого будущего, результата (цели) в сознании субъекта, особенности его саморегуляции, владения орудийным оснащением (средствами), особенности осознания себя, своих личных качеств и своего места в системе деловых межличностных отношений [4].

Е.И. Головаха писал, что при выборе профессии внешней детерминантом выступает жизненная перспектива личности как целостная картина будущего в сложной противоречивой взаимосвязи программируемых и ожидаемых событий, с которыми человек связывает социальную ценность и индивидуальный смысл своей жизни. Регулятивная функция жизненной перспективы заключается в разрешении следующих вопросов: в каких сферах жизни сконцентрировать усилия для достижения успеха? Что именно и в какой период жизни должно быть достигнуто? Какими средствами, и в какие сроки могут быть реализованы поставленные цели? Ключевая роль в профессиональном самоопределении при этом отводится стремлению личности соответствовать своим будущим целям, планам, ориентациям, вплоть до окончательного утверждения в избранной профессиональной деятельности в годы зрелости.

С психологической точки зрения профессиональное самоопределение является сложным, системообразующим процессом, на развитие которого оказывает влияние множество психологических компонентов, представленных в различном сочетании и частично или полностью входящих в его структуру. Безусловно, профессиональное самоопределение – и важнейший процесс в структуре личностного самоопределения, и его результат, и, в определенном смысле, движущая сила. Охарактеризованные Н.В. Батищевым научные теории в области профессионального самоопределения не противоречат друг другу, они отражают разные его аспекты, детерминанты и характеристики.

В самом общем смысле под **профессиональным самоопределением** понимается происходящее под влиянием совокупности внутренних и внешних условий мотивированное определение личностью модели своего профессионального развития, и одновременно нахождение личностных смыслов в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, нахождение смысла в самом процессе самоопределения, причем имеется в виду трудовая деятельность в контексте всей жизни человека.

Внимание педагогов к профессиональному самоопределению личности связано в основном с необходимостью осуществлять подготовку человека к конкретному виду деятельности или обеспечивать профессиональный выбор.

Важнейшими свойствами человеческой деятельности Р.С. Немов считал:

- ее продуктивный, творческий, созидательный характер;
- связь с предметами материальной и духовной культуры, которые используются как инструмент, как предмет удовлетворения потребностей и как средство собственного развития;
- историческую и социальную детерминированность;
- отсутствие с рождения, возникновение и развитие в процессах воспитания и обучения;
- отличия от активности – целенаправленностью, а от поведения – организованностью и систематичностью.

Переходя к понятию «профессиональная деятельность», необходимо заметить, что конкретные виды человеческой деятельности принято различать не только по их предмету и направленности, вызывающей их, но и по эмоциональной напряженности, временным и пространственным характеристикам, физиологическим механизмам.

В профессиональной деятельности все эти характеристики и предмет деятельности, прежде всего, определяются требованиями и рамками профессии.

Военно-профессиональная деятельность как система состоит из двух взаимодействующих и взаимосогласующихся подсистем: самого военнослужащего и профессиональной среды, с которой он взаимодействует как субъект воинской деятельности.

Элементами первой подсистемы в данном случае являются:

- индивидуально-психологические качества военнослужащего;
- военно-профессиональные знания, умения, навыки и опыт;
- военно-профессиональная направленность;
- психические состояния.

Профессиональная среда включает четыре атрибутивных элемента:

- предмет деятельности, которым мы будем считать собственно угрозы безопасности страны;
- орудия и средства деятельности, т.е. применительно к воинской деятельности – боевое оружие, военная техника и военно-профессиональная подготовленность командиров, штабов и личного состава (военные знания, умения, навыки, опыт и личностные качества);
- задачи. В деятельности военного специалиста могут быть разные соотношения и количество профессиональных задач, что определяет различный

уровень требований профессиональной среды к нему как к субъекту;

- условия, под которыми понимается совокупность факторов военной службы, влияющих на здоровье, работоспособность и психологические качества военнослужащего в процессе военно-профессиональной деятельности.

Военно-профессиональная деятельность по своей социальной и нормативно-правовой сущности определяется как особый, приоритетный вид государственной службы – военная служба. Она сложна, многопланова и включает три основных вида воинской деятельности: военно-учебную, военно-служебную, боевую (ее концентрированное выражение).

Проблема самоопределения в профессии воинского труда поднималась в работах В.Н. Батищева, Л.Ф. Железняк, А.В. Кокурина, А.В. Мощенко, С.Л. Петера, В.П. Петрова, М.Н. Попова, И.В. Родных, И.В. Сыромятникова, Р.Р. Шарипова, А.Н. Янюк, А.В. Яренко и др., которые разрабатывали ее с учетом специфики военной профессии: динамизма, интенсивности, высокой степени патриотизма и других отличительных черт.

В трудах военных психологов и педагогов выделены черты военно-профессионального самоопределения, которые обусловлены: основным содержанием военно-профессиональной деятельности (офицерский корпус), средой, в которой протекает процесс (учебно-воспитательный процесс военного вуза), возрастными особенностями субъектов военно-профессионального самоопределения (курсанты младших курсов) и т.д.

Основное содержание военно-профессиональной деятельности и среду, в которой происходит военно-профессиональное самоопределение курсанта, М.Н. Попов считал основными детерминантами данного процесса. Личность и военная профессия, по мнению ученого, представленная профессиональным сообществом и профессиональной деятельностью, включены в определенную систему отношений, которые являются движущей силой военно-профессионального самоопределения. Исходя из вышесказанного военно-профессиональное самоопределение является и процессом, и результатом системы отношений курсанта, профессиональной группы и военной профессии.

Педагогические условия успешности военно-профессионального самоопределения личности в мотивационно-целевом аспекте определяет А.Ю. Асриев. Среди выделенных им, ряд условий прямо или косвенно определяется свойствами курсантского коллектива:

- поддержка присущей данному возрасту потребности в профессиональном самоопределении за счет активного общения в коллективе вокруг про-

фессионального выбора;

- развитие сферы интересов и потребностей, которые могут быть направлены на формирование мотивов, обеспечиваемое взаимным вовлечением в товарищества по интересам;
- реализация потребности в одобрении профессионального выбора окружающими, в особенности сверстниками;
- общие позитивные коллективные настроения во круг военно-профессиональной деятельности.

К выделенным исследователями следует добавить, как нам кажется, следующие условия взаимодействия курсанта с коллективом, необходимые для возникновения прямых мотивов предпочтения военно-профессиональной деятельности:

- принятие группового, общественного характера воинского труда через выполнение конкретной профессиональной роли в групповой военно-профессиональной деятельности;
- идентификация курсанта с коллективом и профессиональной группой через него;
- принятие групповых ценностей и установок, касающихся военно-профессиональной деятельности.

Результатом военно-профессионального самоопределения в информационно-гностическом аспекте является постоянно изменяющийся целостный образ военного профессионала, формирование которого затруднено логикой учебно-воспитательного процесса военного вуза.

Курсантский коллектив далеко не однороден с точки зрения имеющихся у его членов информации о военно-профессиональной деятельности и профессионального опыта. Ряд курсантов, например, поступившие в вуз военнослужащие срочной и контрактной службы, выпускники суворовских училищ, кадетских корпусов и т.д. могут формировать единое информационное поле коллектива. Благоприятным условием может стать целенаправленное со стороны командира формирование такого поля и управление им, налаженные каналы и формы получения профессиональной информации, способы ее обработки и информационного обмена внутри коллектива.

Объективные знания курсантом своих профессиональных качеств и возможностей в военно-профессиональной деятельности могут быть обеспечены наличием атмосферы дружбы, но в то же время и ответственности в курсантском коллективе.

Профессиональной ответственностью Н.Н. Семенов считает систему взаимоотношений личности и коллектива, отражающую особенности отношения к отдельному специалисту в коллективе в зависимости от

его участия в решении коллективных задач и отношения специалиста к самому себе как субъекту деятельности.

В этом смысле Н.Н. Семененко является продолжателем идей А.С. Макаренки, выделяющим отношения ответственности как важнейшее условие влияния коллектива на самооценку каждого его члена.

Эмоционально-волевой аспект военно-профессионального самоопределения отражает частоту колебания и амплитуду переживания курсантами положительных или отрицательных эмоциональных состояний во время обучения в вузе и проявление волевых усилий в учебно-воспитательном процессе.

Наиболее яркую эмоциональную окраску опыту практической военно-профессиональной деятельности придает ситуация успеха. С социальной точки зрения успех – это оптимальное соотношение между ожиданиями окружающих, личности и результатами ее деятельности. С психологической точки зрения успех – это состояние радости, удовлетворение от того, что результат, к которому стремилась личность, либо совпал с уровнем притязаний, либо превзошел их. Успех может быть кратковременным, частым и длительным, сиюминутным, устойчивым, связанным со всей профессиональной деятельностью. Все зависит от того, как ситуация успеха закреплена и продолжается, что лежит в ее основе. Важно иметь в виду, что даже разовое переживание успеха может настолько изменить отношение курсанта к военно-профессиональной деятельности, что резко меняет ее ритм и стиль, взаимоотношения в профессиональной группе. Ситуация успеха может стать своего рода катализатором военно-профессионального самоопределения. На базе положительной эмоциональной окраски профессионального опыта могут сформироваться устойчивые чувства удовлетворения, формируются новые, более сильные мотивы предпочтения военно-профессиональной деятельности, меняется уровень самооценки, самоуважения. В том случае, когда успех делается устойчивым, постоянным, речь может идти о формировании положительного образа «Я-профессионал». Сложность состоит в том, что потребности военно-профессионального самоопределения не всегда учитываются при оценке текущей военно-профессиональной деятельности курсантов. В практике далеко не все командиры и воспитатели понимают, что подобная оценка не является разовой, что она может влиять на военно-профессиональное самоопределение довольно долго. «Отличительной особенностью оценки профессиональной деятельности курсантов военных вузов являются связанные с ней поощрительно-запретительные стимулы: очередное увольнение, отпуск и т. д. С одной стороны, подобные действия командования вуза мотивируют курсантов к повышению успеваемости, а, с другой, неудовлетворительная оценка для курсанта несёт дополнительную не-

гативную эмоциональную нагрузку и вызывает необходимость приложения сверхусилий по её исправлению».

В основе влияния коллектива на эмоциональное состояние при выполнении обязанностей военной службы, могут находиться межличностные отношения, присущие данному коллективу. Внимательное отношение к товарищу, поощрение любых позитивных действий со стороны членов коллектива способны обеспечить требуемое состояние успеха и служить катализатором военно-профессионального самоопределения в эмоционально-волевом аспекте.

Деятельностно-прогностический аспект военно-профессионального самоопределения курсанта фактически представляет собой отражение данного процесса в его практической военно-профессиональной деятельности.

Наличие личностных смыслов в занятии военно-профессиональной деятельностью, является фактом только тогда, когда курсант способен сам себе представить основания профессионального выбора, выразить их вербально, разъяснить другому человеку, а также оценить себя как военного профессионала. Следовательно, по степени сформированности таких способностей можно судить о ходе военно-профессионального самоопределения в целом.

Способности курсанта к самооценке, владение логическими способами обоснования своего выбора и своих действий, – основа того самого «орудийного оснащения» профессионального самоопределения, о котором говорил Е.А. Климов.

Жизненные перспективы, создаваемые их детализацией, жизненные планы и программы, в первую очередь увязываемые человеком с конкретной профессиональной деятельностью (назовем их для удобства профессиональными перспективами), являются, в отличие от сиюминутных факторов, более или менее стабильным основанием его успешного профессионального самоопределения. Профессиональные перспективы в том значении термина, формируются в сознании человека и целиком субъективны, так как основываются на его личном восприятии некоторых своих качеств, уровне притязаний, представлениях окружающей действительности, мировоззрении, поэтому между ними и самой действительностью постоянно возникают противоречия, требующие разрешения, или, как минимум, сглаживания в процессе военно-профессионального самоопределения курсанта. Профессиональные перспективы ни в коем случае не должны заслонять собой перспективы жизненные, целиком заполнять все их пространство, что нередко возникает на младших курсах военного вуза. Курсанту необходимо иметь в арсенале перспективы семейной жизни, воспитания детей, помощи родителям и др. Без

учета всех направлений предстоящей социализации профессиональные перспективы, рано или поздно, будут подвержены серьезным изменениям.

Из анализа существующих в военной психологии и педагогике теорий, можно сделать выводы, что коллектив курсантов как фактор их военно-профессионально-самоопределения характеризуют следующие положения:

1. Основным условием военно-профессионального самоопределения личности будущего офицера является военно-профессиональная деятельность, имеющая ярко выраженный групповой характер. В системе военно-профессиональной деятельности профессиональная среда, профессиональная группа признается равнозначной по сравнению с самим военнослужащим подсистемой.
2. Деятельность, в которую вовлекается курсант, осуществляется в основном в профессиональном коллективе и ограничена его масштабами. Контакт курсанта с профессиональной деятельностью означает в первую очередь его контакт с профессиональной группой. Индивидуальные процессы адаптации в новой профессиональной и жизненной среде зависят от характеристик последней.
3. Взаимоотношения, присущие всей военно-профессиональной группе курсант воспринимает через взаимоотношения, принятые в курсантском

коллективе. Его собственное отношение к профессии определяется отношением к ближайшему окружению.

4. На ценностные ориентации курсанта, имеющие отношение к будущему профессиональному труду, оказывают влияние коллективные профессиональные ценности и установки. Общие профессиональные ценности при этом опосредуются для курсанта коллективом и во многом воспринимаются им через значимые для коллектива.
5. В ближайшем окружении формируется целостный образ успешного военного специалиста, своеобразный ориентир в профессиональном развитии курсанта.
6. Профессиональную самооценку курсанта в значительной степени определяет оценка членами коллектива его профессиональных качеств, способностей и перспектив.

Более, чем профессиональная перспектива по предмету, времени и средствам достижения является профессиональная цель, означающая твердое намерение действовать в рамках профессии.

Военно-профессиональное самоопределение курсантов – процесс, динамику которого определяет множество внешних и внутренних факторов, в том числе характеристика коллектива, в котором он занимается военно-профессиональной деятельностью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Батищев В.Н. Психологическое обеспечение военно-профессионального самоопределения курсантов вузов ВС РФ: дис. ... канд. пед. наук. – М.: Воен. ун - т, 2003. – 229 с.
2. Гинзбург М.Г. Психологическое содержание жизненного поля личности старшего подростка // Мир психологии и психология в мире. – 1995. – № 3. – С. 21-27.
3. Козловский О.В. Выбор профессии. Методики, тесты, рекомендации. – Ростов: Феникс; Донецк: ИЦ Кредо, 2006. – 800 с.
4. Офицерский корпус Русской Армии. Опыт самопознания / сост.: А.И. Каменев и др.; ред. А.Е. Савинкин. – М.: Воен. ун-т: Русский путь, 2000. – 639 с. – (Российский военный сборник; № 17.)
5. Психологический словарь. – М.: Педагогика - Пресс, 1996. – 174 с.

© Самарец Александр Владимирович (Sama_a@mail.ru), Кураев Александр Михайлович (kam.mak2009@yandex.ru), Черданцев Сергей Владимирович (cheri-ol@yandex.ru), Николаев Алексей Валерьевич (aleksei.nikolaev.88@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ВЛИЯНИЕ СТИЛЯ ВОСПИТАНИЯ НА УРОВЕНЬ САМОРЕГУЛЯЦИИ ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО И ПУБЕРТАТНОГО ВОЗРАСТОВ В ЗАМЕЩАЮЩИХ ПРАРОДИТЕЛЬСКИХ СЕМЬЯХ

Свет Анна Александровна

*аспирант, Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова
svetanna1911@gmail.com*

INFLUENCE OF THE EDUCATION STYLE ON THE LEVEL OF SELF-REGULATION OF CHILDREN OF SCHOOL AND PUBERTY AGE IN REPLACING FAMILY FAMILIES

A. Svet

Summary: In this article we investigate the influence of the parenting style on the development of children self-regulation ability in foster grandparent families. The SQR questionnaire was used to identify the level of self-regulation of children and adolescents. Determination of the parenting style was carried out with application modified test of R.V. Ovcharova using a 5-point Likert scale for the answers. We used the questionnaire "Analysis of family relationships" by E.G. Eidemiller in two forms - for parents of children and adolescents in order to differentiate the relationship of parents with children of different ages and verify the results of the questionnaire by R.V. Ovcharova. A comparative analysis of the self-regulatory abilities is provided for children from complete, incomplete and grandparent substitute families with different styles of education. It is demonstrated that the average level of pupils self-regulation from grandparent families takes an intermediate position between the corresponding values of peers from full and single-parent families and corresponds to the low value. At the same time, the highest and lowest values of self-regulation levels are shown by children from authoritative full and liberal single-parent families, respectively. The differences in the self-regulatory ability depending on the gender of the child are demonstrated in families with an authoritative and liberal style of education.

Keywords: self regulation, parenting styles, replacing families, progenitor families.

Аннотация: В статье впервые исследуется влияние стиля воспитания на развитие саморегуляции детей школьного и пубертатного возрастов в замещающих прародительских семьях. Для выявления уровня саморегуляции детей и подростков использовалась SQR анкета. Определение стиля воспитания осуществлялось посредством модифицированного теста опросника Р.В. Овчаровой с привлечением для ответов 5-балльной шкалы Лайкерта. Для дифференциации взаимоотношений родителей с воспитанниками различных возрастов и верификации результатов опросника Р.В. Овчаровой в работе применялся опросник "Анализ семейных взаимоотношений" Э.Г. Эйдемиллера в двух формах – для родителей детей и подростков. Произведен сравнительный анализ саморегулятивных способностей детей из полных, неполных и прародительских замещающих семей при различных стилях воспитания. Показано, что средний уровень саморегуляции воспитанников из прародительских семей занимает промежуточное положение между соответствующими значениями сверстников из полных и неполных семей и соответствует низкому значению. При этом самые высокие и низкие значения саморегуляции показали дети из авторитетных полных и либеральных неполных семей соответственно. Продемонстрированы различия саморегулятивной способности в зависимости от гендера ребенка при авторитетном и либеральном стиле воспитания.

Ключевые слова: саморегуляция, стили семейного воспитания, замещающие семьи, прародительские семьи.

На сегодняшний день проблема развития саморегуляции у детей является областью активных исследований [1] - [4]. Согласно О.М. Вербиановой [5] саморегуляционная способность во многом определяется структурой семьи. Среди факторов, оказывающих отрицательное влияние на уровень саморегуляции детей, выделяют неполноту семьи и наличие старшей сестры у мальчиков. К положительным факторам относят такие составляющие как полнота семьи, наличие сиблинга одного пола, наличие старшего брата или сестры, участие в жизни семьи бабушек и дедушек. При этом вклад старшего поколения в воспитание детей определяется преимущественно видом родственных связей и ролью прародителей в семье [6].

Однако проблема воспитания детей в замещающих прародительских семьях изучена мало и требует детального рассмотрения. В связи с этим целью данной работы является исследование влияния стиля воспитания на уровень саморегуляции детей, воспитываемых только бабушкой и дедушкой.

Под стилем воспитания мы будем подразумевать совокупность взаимоотношений и поведения между родителями и детьми, а также психоэмоциональный семейный климат, посредством которого эти взаимоотношения отображаются. На сегодняшний день не существует единой классификации стилей семейного воспитания в зарубежной и отечественной литературе.

Наиболее известная и распространенная классификация представлена Д. Баумринд, который выделяет 4 стили семейного воспитания [7]: авторитетный, авторитарный, либеральный и безразличный. Такое разделение стилей основывается на различных степенях проявления требовательности и отзывчивости. Авторитетные родители характеризуются высокой требовательностью и отзывчивостью. Их методы являются напористыми, требующими выполнения четких правил и дисциплины, но в тоже время поддерживающими. Авторитарные родители характеризуются высокой требовательностью, но при этом низкой отзывчивостью. Они редко идут на уступки в отношениях и требуют от детей беспрекословного выполнения всех указаний. Таким родителям свойственен жесткий контроль над детьми и даже применение наказаний для выполнения поставленных задач. Либеральные родители характеризуются низкой требовательностью и высокой отзывчивостью. Им не удается установить строгий режим и дисциплину в семье, однако при этом они стараются удовлетворять потребности своих детей. Безразличные родители характеризуются не только низкой требовательностью, но и низкой отзывчивостью. В таких семьях у детей отсутствует выработанная система правил поведения и наблюдаются слабые способности к постановке и реализации целей.

Понятие саморегуляции в общем смысле может быть сформулировано как контроль над своими эмоциями и действиями. Американские исследователи В. Миллер и Дж. Браун [8] предлагают семиступенчатую модель саморегуляции. На первых этапах человек получает новую информацию и производит оценочные суждения о ней, сравнивая с личными стандартами и действующими нормами. Затем осуществляется деятельность, направленная на разработку и реализацию плана. На крайних этапах цикла происходит его оценка и при необходимости повторение с необходимыми коррекциями. В случае эффективности плана субъект демонстрирует значительный прогресс в достижении личных целей. Таким образом, саморегуляция является совокупностью множества сложных психоэмоциональных процессов и деятельности, работающих в неразрывной связи друг с другом.

Для выявления уровня саморегуляции участников эксперимента использовалась анкета SRQ (The Self-Regulation Questionnaire) [9]. Анкета SQR состоит из 63 вопросов, разделенных на 7 категорий. Каждая категория соответствует одному из этапов процесса саморегуляции:

1. получение актуальной информации;
2. оценка информации и сравнение ее с заданными нормами;
3. инициализация запуска изменений;
4. поиск вариантов действий;
5. составление плана;

6. реализация плана;
7. вынесение оценки об эффективности плана. Для ответов на вопросы анкеты использовалась психометрическая шкала Ликерта с выбором одного варианта из 5 градаций утверждений от "полностью согласен" до "полностью не согласен". Каждый ответ оценивался целым числом от 1 до 5 баллов. Расчет суммы Σ полученных баллов за весь опросник позволял классифицировать способность респондента к саморегуляции как высокую в случае $\Sigma > 239$, среднюю $\Sigma = 214 - 238$ или низкую при $\Sigma < 213$.

Стиль семейного воспитания определялся посредством модифицированного теста-опросника Р.В. Овчаровой [10]. Для верификации теста Р.В. Овчаровой и дифференциации взаимоотношений с воспитанниками различных возрастов использовался опросник "Анализ семейных взаимоотношений" Э.Г. Эйдемиллера [11] в двух формах - для родителей детей и подростков.

Всего в заполнении анкеты SQR приняли участие 68 детей школьного (7 - 13 лет) и пубертатного (14 - 17 лет) периода развития со средним значением возраста $a=12,6$ лет ($Da=3,1$). При этом гендерное распределение составило 35 девочек и 33 мальчика. Для заполнения анкеты по выявлению стиля воспитания был задействован только один воспитатель из каждой семьи, преимущественно женского пола. Для сравнения результатов уровня саморегуляции детей в различных семьях исследовались 13 замещающих прародительских, 19 полных и 12 неполных семей.

На первом этапе экспериментальной части работы исследовалось влияние стиля воспитания на уровень саморегуляции детей без гендерной дифференциации в замещающих прародительских, полных и неполных семьях. Средние значения суммы баллов, полученные детьми за заполнение SQR анкеты, показаны на рисунке 1а. Пунктирной линией отображено пороговое значение баллов среднего $\text{сред.}=214$ уровня саморегуляции. Из рисунка 1а видно, что средняя сумма баллов по результатам заполнения SQR анкеты выше в авторитетных семьях относительно авторитарных и либеральных, что свидетельствует о более высоком среднем уровне саморегуляции опрашиваемых. При переходе от авторитетного к авторитарному, и от авторитарного к либеральному стилю воспитания наблюдается уменьшение в каждом типе семей. Так в замещающих прародительских семьях средняя сумма баллов при авторитетном, авторитарном и либеральном стилях воспитания составляет $z1 = 200 \pm 17$, $z2 = 168 \pm 14$ и $z3 = 164 \pm 12$ соответственно. При этом величины $z1$, $z2$ и $z3$ соответствует низкому уровню саморегуляции. Для сравнения результатов отметим, что наивысший уровень саморегуляции – средний – демонстрируют дети из полных автори-

тетных семей $p1 = 220 \pm 5$, в то время как наименьшая саморегуляция наблюдается в либеральных неполных семьях $л3 = 89 \pm 13$. Важно отметить, что при либеральном стиле воспитания опрашиваемые из замещающих прародительских семей показывают большую саморегуляционную способность $з3$ по сравнению с $п3 = 139 \pm 7$ в полных семьях.

Полученные данные говорят о том, что полнота семьи и стиль воспитания являются определяющими факторами развития саморегуляции детей. При этом прародители способны эффективно замещать родителей, что подтверждается сопоставимыми значениями баллов детей из замещающих прародительских семей с воспитанниками из полных семей при любом стиле воспитания. Превалирование $з1$ в замещающих прародительских либеральных семьях может быть объяснено наличием более тесной эмоциональной связи и более доверительными отношениями детей с бабушками, нежели чем с мамами [12]. Прародители чаще хвалят своих воспитанников, помогают заниматься уроками и делами, организуют разнообразный досуг. Эмоциональная поддержка в совокупности с разносторонним планированием и осуществлением деятельностных процессов позволяет развивать более высокий уровень саморегуляции у детей в замещающих прародительских семьях по сравнению с детьми из полных и неполных семей. На втором этапе эмпирической части работы исследовались гендерные различия в уровне саморегуляции у детей из прародительских замещающих семей при авторитетном и либеральном стиле воспитания. Полученные результаты представлены на рисунке 16. При авторитетном стиле воспитания девочки демонстрируют более

высокую саморегуляционную способность $d1 = 209 \pm 5$ по сравнению с мальчиками $m1 = 191 \pm 6$. В либеральных семьях распределение баллов существенно изменяется и девочки показывают более низкую способность к саморегуляции $d2 = 155 \pm 5$ относительно мальчиков $m2 = 173 \pm 3$, однако оба случая соответствуют низкой саморегулятивной способности.

Результаты опроса могут быть объяснены различной степенью ориентации мальчиков и девочек на такие качества как послушание, активность, самостоятельность и планирование. При авторитетном стиле воспитания в среднем девочки более ответственно подходят к реализации задач и уделяют больше внимания планированию [6]. Мальчики же зачастую действуют импульсивно и показывают не критичность к своим действиям, что и отражается в меньшем уровне саморегуляции. Нетипичным результатом является то, что при либеральном стиле воспитания в замещающих прародительских семьях уровень саморегуляции мальчиков выше, чем у девочек. Объяснение такой особенности является предметом дальнейших исследований.

Таким образом, полученные в данной работе результаты показывают, что бабушки и дедушки способны довольно эффективно справляться с воспитанием детей. Это подтверждается тем, что средний показатель уровня саморегуляции воспитанников из прародительских семей занимает промежуточное положение между соответствующими значениями сверстников из полных и неполных семей. При этом важно также учитывать стиль воспитания в семье и гендерную принадлежность ребенка.

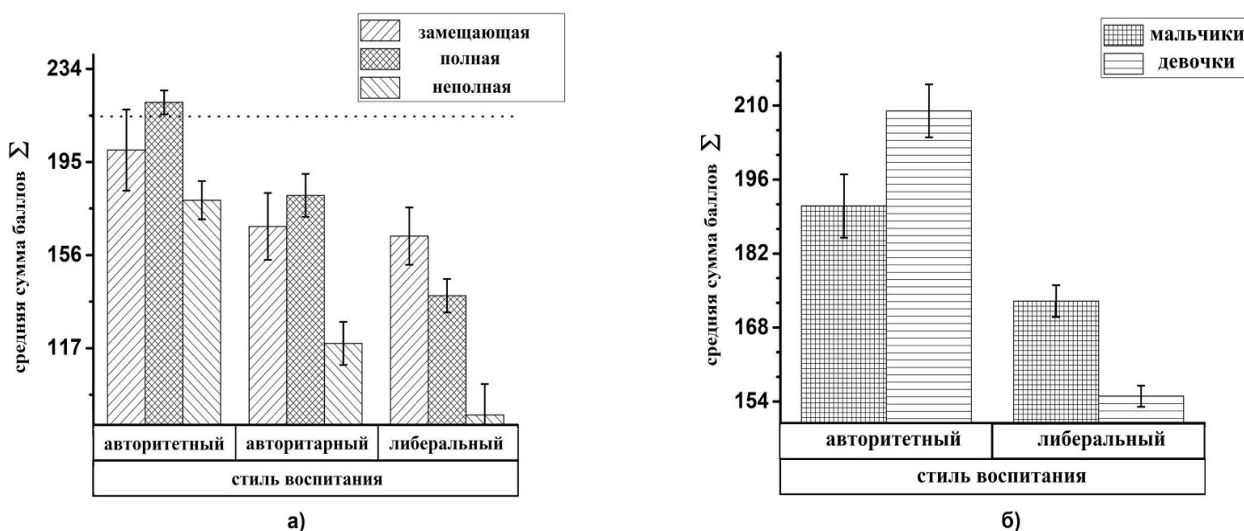


Рис. 1. а) Распределение средней суммы баллов Σ детей, воспитываемых в замещающих прародительских, полных и неполных семьях с различными стилями воспитания. Пунктирная линия соответствует пороговому значению баллов среднего сред.=214 уровня саморегуляции; б) Значения средней суммы баллов Σ мальчиков и девочек, воспитываемых в замещающих прародительских семьях при авторитарном и либеральном стиле воспитания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вербианова О.М. Влияние стиля семейного воспитания на развитие саморегуляции детей 6-7 лет // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2017. №1.(39). С. 129-333.
2. Кисова В.В. Формирование саморегуляции как компонента психологической подготовки к школьному обучению у старших дошкольников // Фундаментальные исследования. 2013. №8-4. С. 965-969.
3. Rosanbalm K.D., Murray D.W. Promoting Self-Regulation in Early Childhood: A Practice Brief. Washington, DC: Office of Planning, Research, and Evaluation, Administration for Children and Families, US. Department of Health and Human Service, 2017. Available at: <https://fpg.unc.edu/node/9396> (accessed 28 May 2020).
4. Whitebread D., Basilio M. The emergence and early development of self-regulation in young children. Cambridge University Press. Psychology, 2012. Available at: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART2en> (accessed 28 May 2020).
5. Вербианова О.М. Развитие способности к саморегуляции детей дошкольного возраста в социальном пространстве семьи // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. №2(32). С. 184-188.
6. Кузьмишина Т.Л. Особенности эмоционального взаимодействия дошкольника с прародителями в современной семье // Ярославский педагогический вестник. 2014. №4. С. 249-253.
7. Baumrind D. The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use. *Journal of Early Adolescence*, 1991, vol. 11, issue 1, pp. 56-95. Available at: <https://doi.org/10.1177/0272431691111004> (accessed 28 May 2020).
8. Brown J.M. Self-regulation and the addictive behaviors. In W. R. Miller & N. Heather (Eds.), *Applied clinical psychology. Treating addictive behaviors*. Plenum press, 1998, pp. 61-73. Available at: https://doi.org/10.1007/978-1-4899-1934-2_5 (accessed 28 May 2020).
9. Brown J.M., Miller W.R., Lawendowski L.A. The self-regulation questionnaire. In L. VandeCreek & T. L. Jackson, *Innovations in clinical practice: A source book*. Professional Resource Press, 1999, vol. 17, pp. 281-292. Available at: <https://psycnet.apa.org/record/1999-02283-018> (accessed 28 May 2020).
10. Овчарова Р.В. Психология родительства: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 368 с.
11. Эйдемиллер Э.Г. Методы семейной диагностики и психотерапии. Методическое пособие. СПб.: Фолиум, 1996. 48 с.
12. Мамонова Е.Б., Черемисова И.В. Особенности проявления личностной саморегуляции мальчиков и девочек младшего школьного возраста // Вестник Мининского университета. 2016. №3(16). С. 21.

© Свет Анна Александровна (svetanna1911@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ЯЗЫКОВОЙ ПОРТФОЛИО КАК СПОСОБ СИСТЕМНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Соболев Вадим Викторович

*К.п.н., профессор, Военный Университет МО РФ, Москва
sob100vad@mail.ru*

LANGUAGE PORTFOLIO AS A METHOD OF SYSTEMIC ORGANIZATION OF THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

V. Sobolev

Summary: The article attempts to systematically analyze the new challenges and factors that have emerged recently and significantly affect the educational process, in particular on the process of learning a foreign language. A number of theses are outlined that formulate the urgent need to adjust the methods of teaching a foreign language within the framework of modern realities. The article describes an approximate technology of teaching a foreign language, as well as independent work of students on the basis of the so-called «Language Portfolio». Based on the concrete definition and specification of educational goals the format of language portfolio is presented and a description of the technology for working with it is given.

Keywords: educational goals, language portfolio, foreign language, motivation, teaching technologies, independent self-development, assessment of knowledge and skills.

Аннотация: В статье сделана попытка системного анализа возникших в последнее время новых вызовов и факторов, оказывающих существенное влияние на образовательный процесс, в частности, на процесс изучения иностранного языка. Обозначен ряд тезисов, формулирующих насущную потребность в корректировке методики обучения иностранному языку в рамках современных реалий. В статье описана примерная технология преподавания иностранного языка, а также самостоятельной работы учащихся на базе т.н. «языкового портфолио». На основе конкретизации учебных целей представлен формат «языкового портфолио» и дано описание технологии работы с ним.

Ключевые слова: учебные цели, языковой портфолио, иностранный язык, мотивация, технологии обучения, самостоятельное развитие, оценка знаний и умений.

В последнее время в мире происходят существенные изменения, вызванные различными причинами – экономическими, политическими, эпидемиологическими, психологическими. Все стороны гуманитарной жизни мирового общества испытывают влияние этих изменений на себе. Система образования и, в частности, система обучения иностранным языкам также не осталась в стороне. Безусловно, главным доминирующим фактором, влияющим на образовательный процесс, стала пандемия коронавирусной инфекции. Появившись на свет в конце 2019 года, она в течение 2020 года буквально сокрушила многие принятые стандарты жизни и бытовые стереотипы людей. И сейчас, в начале 2021 года, ситуация продолжает оставаться тревожной, и пока нет более-менее точных прогнозов в отношении будущего развития COVID-19.

Пандемия решительным образом воздействовала на образовательный процесс. Появились различные формы дистанционного обучения, усилилось внимание педагогов к развитию методов самостоятельного образования, возникли разнообразные форматы использова-

ния интернет-ресурсов, но при этом в образовательной системе частым явлением стали карантин, локдаун и прочие запретительные меры. Практически все вузы и школы сегодня стараются изыскать наиболее оптимальные схемы обучения, но пока многие эксперты скептически относятся даже к продвинутым схемам «дистанта». Специалисты, занимающиеся преподаванием иностранных языков на разных уровнях, отчетливо осознают проблематику и сложность возникших вызовов.

Кроме того, наблюдается действие и других факторов, влияющих на качество учебного процесса. Среди них можно назвать следующие:

- Рост темпа устаревания учебных материалов в результате ускоренной динамики изменения самих жизненных реалий, в том числе, и в тех сферах деятельности, в которых планируется работа выпускников нашего вуза – в сферах вооружений, технологий, инноваций, политических практик, межкультурных связей. Параллельно с этим происходят форсированные подвижки и коррективы в самих языках – как следствие политики глобали-

зации, тотального продвижения интернета и социальных сетей, с одной стороны, и как следствие языковой политики многих государств, направленной на очищение своих национальных языков от внешних заимствований, с другой стороны. В этом плане очень показательной представляется политика властей Исламской Республики Иран, проводимой главным охранителем национально-го языка - Академией персидского языка и литературы (Фархангестан). Лексический состав персидского языка изменился разительно за последние годы, и важно отметить, что этот процесс нравится далеко не многим в самом Иране. Обозначенный фактор определенно требует более динамичного учета реалий при разработке и отборе учебных материалов.

- Снижение объема очной учебной нагрузки, вызванное, большей частью, перераспределением учебного времени на другие предметы (применительно к нашему вузу). В расписании появляются новые учебные дисциплины, требующие, по мнению заказчиков и организаторов учебного процесса, отдельного внимания. Сегодня можно утверждать, что объем учебных аудиторных часов по предмету «практический курс первого иностранного языка» снизился за последние несколько лет примерно на 20-30 процентов.
- Неполная ясность перспектив трудоустройства после завершения обучения. Данная тема обозначена в статье применительно к нашему вузу в части тех учащихся, кто обучается по специальности «Перевод и переводоведение». Указанный фактор, несомненно, влияет на уровень мотивации обучения.
- Запретительные меры в вопросе соблюдения безопасности, в частности, в вопросе пользования интернетом и мобильными девайсами. Безусловно, это кардинально ограничивает доступ обучаемых к пользованию разными учебными и языковыми источниками, как, например, к прослушиванию аутентичных аудиотекстов, к чтению разнотематических сообщений иранских СМИ, к просмотру оригинальных фильмов, видеороликов. Конечно, при этом понятно, что риски возможных кибератак на информационные ресурсы нашей армии превалируют по своему значению над этими задачами. Надеемся, что планы по созданию изолированного суверенного интернета для наших военных получат свое разрешение в недалеком будущем.
- Организационные сложности, а именно сравнительно низкий уровень построения самостоятельной подготовки обучаемых. Причина этого заключается в том, что, с одной стороны, сами курсанты зачастую не владеют навыками эффективной са-

мостоятельной работы, не всегда правильно расставляют приоритеты, а, с другой стороны, на этот процесс влияют и известные армейские реалии, когда прописанный распорядок самоподготовки нарушается и курсанты занимаются решением учебных задач.

- Последний фактор – избыточные, на наш взгляд, документооборот и отчетность, возложенные на учебные кафедры и преподавателей.

Подводя итог сказанному, можно утверждать, что действие указанных факторов отрицательно влияет на качество языковой подготовки и требует корректировки систем и методов обучения, практик и процедур образовательного процесса. Анализируя описанные выше вызовы и обстоятельства, можно сформулировать возможные ответы и действия. Назовем несколько базовых направлений настройки учебного процесса.

Во-первых, следует провести более четкую конкретизацию и систематизацию учебных целей, вывести их из координат сложных и заумных формулировок, рамок теоретических дискурсов и представить их описание в доступной для каждого учащегося форме. При этом описание учебных целей должно максимально соответствовать профессиональным требованиям будущей работы выпускников.

Во-вторых, необходима системная работа по обеспечению процесса современными и функциональными учебными материалами. Нужна разработка собственных учебников и пособий, их приобретение или обеспечение доступа в цифровом пространстве к учебникам других отечественных вузов, учебников других стран, прежде всего иранских пособий, англо-персоязычных пособий. При этом важной задачей является разработка т.н. «гида-путеводителя», чтобы преподаватели и обучаемые могли свободно ориентироваться в списке учебной литературы, представлять себе, где расположены и представлены интересующие их на каждом моменте обучения материалы.

В-третьих, обучаемых нужно снабдить технологиями, системой упражнений самостоятельной работы с учебными материалами, образно говоря, важно предоставить учащимся ту самую «удочку», с помощью которой они смогут сами ловить рыбу. Особенно важны в этой связи четкие методические указания в таких вопросах, как, например, методически правильно слушать персоязычные аудиотексты и учиться быстро их понимать, как работать с грамматическим материалом и правильно его использовать в речи, как развивать навыки разговорной речи в стандартных диалогах общения. В данной статье у нас нет возможности подробно осветить эти вопросы, поэтому они станут предметом следующих научных и

методических исследований.

В-четвертых, учебный процесс должен быть постоянно управляемым. Как сами аудиторские занятия, так и дистанционные, и, конечно же, самостоятельная работа. Особое внимание следует уделять оценке всех сделанных учащимися работ, что нередко является формальностью, к тому же используемая нами 5-бальная система (по сути, 4-х бальная) предоставляет преподавателям очень узкий коридор для оценки, диагностики, аттестации и составления рейтинга обучаемых.

Про интернет уже было все сказано, еще раз подчеркнем, что при обучении иностранному языку эта опция крайне важна, что, впрочем, относится и ко всем другим сферам образования.

Заключая аналитическую часть статьи, сформулируем следующий вывод. Обозначенные вызовы, факторы влияния, а также возможные пути оптимизации и настройки системы обучения иностранному языку можно учитывать и решать в рамках использования такого образовательного инструмента, как «**Языковой портфолио**».

Что означает «языковой портфолио»? Этимология итальянского слова *portfolio* имеет длинную и интересную историю. Во времена Возрождения в XV–XVI веках архитекторы формировали свой индивидуальный «портфолио» строительных эскизов, набросков, дизайнерских моделей и представляли его заказчику. Позднее термин стал применим в различных сферах жизни, преимущественно, в творческой среде, и имеет сегодня множество различных интерпретаций. Однако в любом случае, под термином «портфолио» понимают определенный набор, пакет, собрание работ, продуктов деятельности и материалов, выполненных автором портфолио, и представляемых соответствующему адресату с конкретной целью – например, с целью трудоустройства, поступления в ВУЗ, получения оценки, премии, определения уровня саморазвития, наконец, с целью публичного показа и демонстрации своих умений, навыков, достигнутых результатов.

В образовании использование технологии «языкового портфолио» стало на сегодняшний день устойчивым трендом, в том числе, и в России. В практику образования инструмент «языкового портфолио» вошел еще в 1972 году в США, но, пожалуй, наиболее известной для нас темой в этой связи является разработанный Отделом языковой политики Совета Европы в 1998 году и вступивший в силу в начале XXI века Европейский Языковой Портфель (ELP - The European Language Portfolio) [11]. Появлению данной технологии предшествовал базовый документ, принятый в 1996 году Советом Европы в Страсбурге под названием «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком». Он был создан

в рамках европейской интеграции как решение заказа на модернизацию образования.

Это многоуровневая система оценки языковых знаний и личностных качеств, по замыслам заказчиков и разработчиков, была призвана решать много различных образовательных задач, нацеленных в результате на развитие межкультурных связей, многоязычия, создание единого образовательного пространства, а также возрастание роли самого учащегося как личности в процессе изучения иностранных языков – за счет повышения уровня мотивации, самостоятельности и осуществления постоянной самооценки (рефлексии) своих результатов в процессе изучения иностранного языка.

В 1998 году история с развитием «языкового портфолио» начинается и в России. На базе МГЛУ возникает проект внедрения указанной системы в 12 субъектах РФ. Прошло уже более 20 лет с той поры и на сегодня можно утверждать, что методика ЯП (LP) достаточно активно вошла в жизнь наших школ. На данный момент проведено немало различного рода научных изысканий в рамках данного вопроса, осуществлены практические шаги по внедрению системы в разных образовательных учреждениях [1, 2, 3, 5, 8, 10]. Как видно из отчетов и публикаций, данный инструмент используется в различных сферах – в начальной, средней и старшей школах, а также в вузах. Имеется дифференциация использования системы и в отношении разных возрастных групп. Авторы исследований и исполнители практик единодушно говорят об успехах и достоинствах внедряемой системы обучения.

В данной статье мы не ставим перед собой цель подробного и глубокого анализа системы ELP, но в интересах решения поставленной перед нами задачи постараемся сделать несколько обобщений. Итак, в основе предлагаемого «языкового портфолио» в отечественной системе обучения иностранным языкам предлагается классическая модель Совета Европы, суть которой состоит в следующем.

Портфолио должен состоять из 3-х частей:

- **Языковой паспорт**, включающий в себя личные данные человека, данные об изучении им иностранного языка, факты и опыт межкультурного общения, а также набор имеющихся сертифицированных документов об образовании, о пройденных обучающих курсах, информация об участии в конкурсах и олимпиадах, оценки на экзаменах.
- **Языковая биография**, в которой автор портфолио описывает хронологию изучения им иностранного языка и проводит оценку своим собственным успехам или, наоборот, неудачам и

сложностям. В рамках ELP разработана шкала уровней владения иностранным языком, и именно в соответствии с ней автор портфолио оценивает свои языковые умения и навыки в разных видах речевой деятельности.

- **Досье** демонстрирует собрание работ, проведенных автором портфолио в области освоения иностранным языком: грамматические таблицы, письменные работы, сочинения, переводы текстов и т.п.

Кстати, наши российские педагоги включили в языковой портфолио 4-й компонент – т.н. «памятки» [10]. Памятки – это своего рода методички по конкретным вопросам образовательной жизнедеятельности, например, памятка о том, как нужно рационально планировать время, как работать с книгой или со статьей, как подготовиться к собеседованию, как написать личное или деловое письмо, как составить план или конспект сообщения. Представляется, что это очень плодотворная идея.

Резюмируя, можно сказать, что языковой портфолио в рамках концепции ELP – это постоянный процесс сбора обучаемых своих работ в ДОСЬЕ, самоанализа процесса изучения языка в БИОГРАФИИ и, наконец, фиксации всех результатов в ПАСПОРТЕ.

Система ELP, безусловно, интересная, очень логичная, и если ей пользуются многие годы в разных странах, – значит она и эффективная. Особенно, продуктивной, на наш взгляд, она может быть в начальных школах, на раннем этапе развития личности, когда можно успешно развить навыки самооценки своих действий. Вполне вероятно, что в будущем есть целесообразность движения по данному направлению.

Тем не менее, мы в нашем вузе не можем сегодня поступить таким образом. Существуют временные, финансовые, технические, дисциплинарные факторы, препятствующие развитию такого рода системы. При этом не можем не отметить избыточный, на наш взгляд, набор требований по документам, а также по набору требований в части уже названной рефлексии (самоанализа). Психологи издавна предупреждают общество о том, что рефлексия, кроме полезных процессов самооценки, несет в себе еще и такие побочные эффекты, как «самокопание» и «накручивание», т.е. излишнее погружение в собственные переживания и отвлечение внимание от реальности на размышления типа «вот если бы», «было бы классно, если бы», называемые псевдорешениями. Однако нет сомнений в том, что навыки адекватной самооценки очень полезны в образовательном процессе.

Итак, перед нами стоит немного другая задача и с другими условиями. В начале статьи были уже обозначены

насуточные проблемы, вызовы и реальные сложности. Исходя из их анализа и строилась работа по оптимизации учебного процесса в целях поиска прагматичного и функционального методического инструментария. Ставилась задача конкретизации учебных целей, поиска и отбора современных учебных материалов, разработки и обучения технологиям самостоятельной работы, проведению более адекватной оценки достижений обучаемых. В ходе работы возникали разные термины по обозначению конечного результата – европейский термин «кейс», персидские слова «киф», «сандук», «махзан» (портфель, сундук, хранилище), но традиционная семантика этих прекрасных слов не давала полной картины необходимого. И вот термин «портфолио» оказался как нельзя кстати, за что спасибо архитекторам Возрождения! Итальянское слово нам показалось самым приемлемым. Поэтому в приведенной ниже структуре портфолио и технологии работы с ним не стоит искать прямых аналогий с ELP.

Таким образом, после анализа реальных учебных целей, возможных перспектив рабочего применения выпускников, была предпринята попытка составления практичного формата языкового портфолио, предназначенного как цель, инструмент, технология и оценка результата обучаемых. Его примерное содержание и структуру можно рассмотреть на образцовом примере портфолио – см. Таблицу.

Структура портфолио

Было отобрано 11 разделов, из которых 9 разделов представляют определенные виды речевой деятельности, расставленные в данной таблице в порядке значимости (разумеется, по субъективной оценке); один раздел представляет портфель знаний о стране изучаемого языка, а последний раздел к языковым знаниям прямого отношения не имеет, но ему придается особое значение.

Речевое поведение переводчика играет немаловажную роль в переговорном процессе, а также в процессе любого межязыкового общения. Внешний вид, стойка, положение рук и других частей тела, жестикуляция, мимика, интонация, громкость голоса, наличие пауз, «эканье-мэканье», эмоциональный вид – уверенный или вялый, динамика речи – ускоренная, оптимальная, замедленная, а также другие элементы речевого поведения служат показательным индикатором профессионализма, воспитания, эрудиции переводчика, и в конечном итоге непосредственно влияют на результаты коммуникации.

В структуре портфолио нет специального раздела «грамматика». Во-первых, наличие знаний по грамматике и выработка навыков правильного употребления нормативной грамматики предусмотрено во всех разделах портфолио, особенно в разделах «устный пере-

Таблица «Языковой Портфолио»

(«Практический курс первого (персидского) иностранного языка»)

<i>Сборник проведенных работ и достижений обучаемого в различных аспектах изучения иностранного языка</i>			
<i>Демонстрация опыта, уровня обучаемого, его готовности к решению конкретных задач</i>			
<i>Допуск к экзаменам и зачетам // Допуск к работе и командировкам</i>			
№	Компетенции	Целевые умения и навыки	Перечень выполненных работ (образцы)
1	АУДИРОВАНИЕ	Понимание основного содержания + перевод + извлечение специальной информации + устное изложение текста на ПЯ + написание скрипта аудиотекста	Перечень аудиотекстов различной сложности (6-8 за семестр)
2	ГОВОРЕНИЕ - монолог	Сообщение (Презентация) на тему + рассказ о событии + описание предмета/человека + умение отвечать на вопросы	Список тем (6-8 за семестр)
3	ГОВОРЕНИЕ - диалог	Коммуникация в типовых ситуациях + умение задавать вопросы и отвечать на них + использование речевых шаблонов	Список ситуаций (6-8 за семестр)
4	ГОВОРЕНИЕ - выражение намерений	Управление коммуникацией + выражение эмоций и чувств + описание свойств и качеств предметов и людей	Список коммуникативных намерений / эмоций / логико-семантических категорий
5	ЧТЕНИЕ	Понимание основного смысла + перевод (при использовании словаря) + извлечение специальной информации + устное изложение текста на ПЯ	Перечень текстов различной сложности
6	УСТНЫЙ ПЕРЕВОД	Устный перевод предложений (минитекстов) без подготовки (запись в блокноте) = умения и навыки переводчика + грамматика + лексика	Предложения (минитексты) для перевода
7	ПИСЬМЕННЫЙ ПЕРЕВОД	Письменный перевод предложений (минитекстов) = знание нормативной грамматики + лексика + правописание	Предложения (минитексты) для перевода
8	ЛЕКСИКА	Словарный запас (активный + пассивный)	Принципы словообразования + синонимо-антоним. ряды + словообразовательные гнезда + новые слова в языке
9	ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ (бумага + клавиатура на компьютере)	Написание писем + письменное описание предмета / человека / события + технические навыки набора текстов на персидской клавиатуре	Образцы письменных документов
10	СТРАНОВЕДЕНИЕ	Лингвострановедческие знания + пословицы + стихи	Дополнительная информация о стране и ее культуре
11	РЕЧЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ	Адекватное поведение в различных ситуациях общения	Требования + принципы поведения

вод» и «письменный перевод», а, во-вторых, данная тема нуждается в отдельной проработке, и, надеемся, в ближайшем будущем станет предметом нашего отдельного исследования.

Обратим внимание на раздел «письменная речь». Строго говоря, сегодня переводчикам нет необходимости писать самим какие-то документы на персидском языке. Но в любом случае всегда есть необходимость, как минимум, в правильном прочтении рукописных текстов, и при этом надо понимать, что чтение персидских рукописей, – старинных, классических, современных, здесь нет особой разницы, - это всегда сложный лингвистический ребус. Отдельное внимание в процессе обучения следует уделить развитию навыков набора

текстов на персидской клавиатуре, - в классическом или фонетическом форматах. В портфеле, соответственно, должны присутствовать образцы напечатанных текстов.

Технология работы с портфолио

- В начале каждого этапа (учебного года, семестра) обучения – объяснение важности, целесообразности и необходимости формирования индивидуального языкового портфолио для самих обучаемых, так и для преподавателей.
- Постановка конкретных заданий по каждому разделу портфолио, выбор заданий самими обучаемыми (в рамках консультаций с преподавателем).
- Отбор учебного материала и предоставление его

обучаемым. Непростая задача, поскольку многие учебники персидского языка не соответствуют реалиям, но сегодня идет активная работа по написанию новых пособий и учебников. И тем не менее, всегда возникает необходимость в обеспечении обучаемых адекватными материалами по разным аспектам. В этой связи уместным будет обозначить ряд исследований, посвященных теме отбора учебного материала для обучения иранскому общению [9], а также рассмотрению ряда иранских учебников, а также опыта преподавания персидского языка в московских вузах [6, 7]. Еще раз подчеркнем, что при предоставлении множества разных материалов по разным аспектам необходим элементарный справочник или подробный путеводитель.

- Выбор физического (технического) формата индивидуального портфолио. Чаще всего это - отдельные папки, тетради и блокноты, флэшки с аудио и видеоотчетами, в которых разделы портфолио обозначены определенно. Надо сказать, что зачастую это представляется сложной задачей для обучаемых, однако всегда надо разъяснять, что принципы т.н. «штабной культуры» чрезвычайно важны не только в военной жизни, но и при изучении языка.
- Работа по выполнению заданий портфолио. Самый главный этап, в рамках которого каждый обучаемый понимает свои задачи в рамках индивидуального портфолио и берет на себя обязательства выполнить их за определенный период времени.
- Предоставление и демонстрация результатов работ. Как правило, в состав таких результатов входят:
 - Скрипты или переводы аудиотекстов (видеороликов)
 - Сообщения (Презентации) на заданные (выбранные) тему
 - Представления диалогов – на занятиях или в виде видеоотчетов
 - Собрание переведенных текстов с собственными словниками
 - Письменные работы по переводу
 - Презентации по теории грамматики вместе с собственными примерами
 - Устный перевод предложений или минитекстов
 - Лексические диктанты
 - Коммуникативные намерения, и описание свойств и качеств предметов и людей
- Контроль, оценка и самооценка. Ряд результатов демонстрируется непосредственно на занятиях с преподавателем, ряд заданий выполняется автономно, при этом затем следует либо прямой количественный зачет работ преподавателем, либо проверка им отдельных работ на качество,

либо это остается на совести каждого обучаемого. В лучших случаях полезно организовать демонстрацию работы своим коллегам, оставить презентацию или видеоотчет в фонд кафедры, а также обеспечить рекомендацию для написания курсовой работы или диплома. Следует подумать о разработке другой, альтернативной системе оценок. В нашей практике была попытка внедрения 10-бальной системы по 10 разделам (примерно соответствуют разделам языкового портфолио), и эта практика вызвала явный интерес со стороны обучаемых, особенно, кстати, в части того раздела оценок, которые выставлялись сокурсниками.

В завершение статьи сделаем вывод о том, что использование технологии и формата языкового портфолио в том виде, как он был представлен в статье, имеет ряд важных и серьезных достоинств.

Прежде всего технология портфолио представляется отражением целостной системы языковых знаний со своей определенной структурой. Преподавателем и обучаемым в процессе изучения иностранного языка, образно говоря, видны не отдельные деревья, а весь лес сверху.

Языковой портфолио дает возможность индивидуально подходить к каждому обучаемому, что помогает существенно решать извечный вопрос о том, как параллельно учить сильных и слабых учеников на одном и том же учебном материале.

Технология портфолио дает большой стимул к саморазвитию. Нельзя в этой связи не упомянуть знаменитый метод «активизации резервных возможностей личности и коллектива», разработанный Китайгородской Г.А. [4], в рамках которого большое внимание уделялось вопросам пробуждения у обучаемых дополнительной мотивации и стимуляции.

Портфолио очень удобен для текущего мониторинга и оценки успехов или неудач обучаемых. Здесь возможны такие опции как:

- Оценка со стороны преподавателя
- Самооценка (вижу и понимаю, что сделал сам, что умею и могу)
- Оценка коллег

Это хорошая возможность для развития креативных возможностей обучаемых – например, при создании индивидуальных или групповых презентаций или видеоотчетов.

Наконец, языковой портфолио может служить адекватной платформой для работодателей, заказчиков и кураторов различного рода служебных командировок.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бурцева М.Е. Языковой портфолио как инструмент становления ученика самостоятельным инновационным субъектом при изучении английского языка. // Методическая разработка. – МБОУ, г.Вязьма. - 2018
2. Ю.Е. Ваулина, Д. Дули, О.Е. Подоляко, В. Эванс. Английский язык. Языковой портфель для 5 класса, - М. 2013
3. Гальскова Н.Д. Языковой портфель как инструмент оценки и самооценки учащихся в области изучения иностранных языков // Иностранные языки в школе. – 2000. - №5. – С.6-11.
4. Китайгородская Г.А. Принципы интенсивного обучения иностранным языкам // ИЯШ., - 1988.
5. Луферов Д.Н. Языковой портфолио как технология организации самостоятельной работы студентов, изучающих дисциплину «иностранный язык». // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2017. №4. – С. 152 – 163
6. Полищук А.И. Из опыта преподавания персидского языка в Московском государственном лингвистическом университете (аспектный подход и профессиональная ориентация) // Вісник Львівського університету. Серія Філологічна. Випуск 54. 2011. - с. 138-144
7. Потапов Ю.Б. Об иранских учебных пособиях персидского языка для начального этапа для иностранцев // Сборник статей. Язык, Культура. Общество. – М., 2020. – С- 190-198
8. Сагитова Р.Р., Валеева Р.З. Языковой портфолио как средство формирования самообразовательной компетенции студентов гуманитарного вуза в процессе обучения иностранным языкам // Казанский педагогический журнал. – 2017.
9. Соболев В.В. Методика отбора учебного материала для начального этапа обучения иноязычному общению (специальный вуз, персидский язык) // Диссертация кандидата педагогических наук. – М., 1992.
10. Тялева И.А. Технология портфолио в обучении иностранному языку. // Севастопольский городской гуманитарный университет, 2012.
11. European Language Portfolio: Teachers Guide – third edition / CILT, the National Centre for Languages, 2006

© Соболев Вадим Викторович (sob100vad@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Военный Университет МО РФ

СОЗДАНИЕ И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ

CREATION AND USE OF DIDACTIC COMPUTER GAMES IN THE PROCESS OF TEACHING PHYSICS

**E. Fadeeva
R. Mingazov
A. Muzafarov
L. Tukhvatullina**

Summary: For successful adaptation to the modern world, it is necessary to use modern methods and means. The curriculum of the school physics course is no exception. Currently, a huge number of computer programs, virtual laboratories and games have been created that allow students to master complex and difficult material in a visual, playful and exciting way. This article will reveal the concept of didactic computer games, their significance, and give many examples of existing games along with options for their use.

Keywords: physics, computer games, programs, physical laws, problems, competition, efficiency.

Фадеева Елена Юрьевна

ассистент, Казанский (Приволжский) федеральный университет
Lenoktggy@mail.ru

Мингазов Рамиль Хаернасович

Д.п.н., профессор, Казанский (Приволжский) федеральный университет

Музафаров Азат Фаритович

К.э.н., доцент, Казанский государственный архитектурно-строительный университет

Тухватуллина Лилия Азатовна

эксперт, директор, ООО «Инженерный центр»

Аннотация: Для успешной адаптации к современному миру необходимо использовать современные методы и средства. Не является исключением и программа обучения школьного курса физики. В настоящее время создано огромное количество компьютерных программ, виртуальных лабораторий и игр, которые позволяют учащимся осваивать сложный и тяжелый в восприятии материал наглядно, в игровой и увлекательной форме. В данной статье раскрывается понятие дидактических компьютерных игр, их значимость, приведётся множество примеров существующих игр вместе с вариантами их использования.

Ключевые слова: физика, компьютерные игры, программы, физические законы, задачи, соревнование, эффективность.

XXI век – век новых открытий и технологий. С каждым годом всё сложнее угодить современному человеку и его потребностям. Запросы растут, интересы людей отличаются от того, к чему мы привыкли. Мышление человека стало более динамичным и открыто новым возможностям. Особенно это отражается на детях нового века, нового поколения.

С каждым разом становится сложнее увлечь ребенка получением новых знаний, наукой, анализом своей деятельности. Они больше времени проводят за компьютерами, играют в развлекательные игры и общаются в социальных сетях. Естественно, что учителям, особенно с большим опытом работы, не понять и не принять подобного образа жизни, так как с таким явлением вживую они никогда не сталкивались. В частности, это касается такого предмета, как физика. Являясь одним из самых сложных и в то же время важных для понимания окружающего мира школьных дисциплин, физикой необходимо заинтересовать путем различных опытов и «живых примеров». Однако, например, раздел квантовой физики изучить опытным путем просто невозможно, не имея современного оборудования, которые стоят миллионы. Дети и так знакомятся с этим разделом только в теории, им тем более не понять всей

важности изучаемых процессов.

Поэтому нужно совместить запросы детей, их увлечения со школьной программой и прийти к общему компромиссу между учителем и учащимся. Так как дети много времени проводят за компьютерами, играя в различные игры, изучение мира науки должно происходить тоже посредством компьютерных игр. Достаточно сложно представить, как преобразовался мир всего за несколько лет, но теперь любой предмет можно изучать с помощью игр, виртуальных лабораторий, компьютерных программ, ресурсов сети Интернет. Причем всё это сделано в интересной форме, где дети смогут не только получить новые знания, но и насладиться сопровождающими эффектами физических явлений. Во время всех этих процессов дети познают мир с научной точки зрения и действительно заинтересовываются в получении больших, дополнительных знаний.

Повышение эффективности обучения, формирование положительной мотивации к учению и умственной самостоятельности учащихся связано с применением дидактических игр, которые могут быть использованы как на уроках, так и во внеклассной работе по предмету.

Применение дидактических игр позволяет решать следующие педагогические задачи:

- воспитание интереса к учению,
- развитие логического мышления учащихся,
- повышение эффективности обучения,
- облегчение процесса учения,
- улучшение психологического климата в коллективе.

При этом важно обеспечить выполнение ряда дидактических требований:

- игра должна вызывать у учащихся только положительные эмоции,
- игра должна основываться на свободном творчестве и самостоятельности учащихся,
- в игре обязателен элемент соревнования между командами или отдельными участниками,
- игра должна учитывать возрастные особенности учащихся.

Обучение в игре строится с учетом следующих принципов:

1. *Принцип целесообразности* предполагает четкое видение поставленной цели. Реализуется через построение учебного процесса соответственно заданной цели, поэтапное ее достижение в процессе учебной деятельности.
2. *Принцип дифференциации* учитывает дифференциацию учебного материала и знание учителем индивидуальных способностей учащихся класса. Реализуется на основе предварительной работы учителя по созданию дидактического материала для конкретного класса.
3. *Принцип кооперации* означает согласованность действий учащихся. Реализуется через комплектование групп по интересам, предоставление им выбора способа деятельности, коллективное взаимодействие при выполнении поставленной задачи.
4. *Принцип актуальности* предполагает воспитание у учащихся интереса к учению, так как в наше время интерес к знаниям падает. Реализуется через игровые навыки учащихся, которые развиты у них с детства.

Игровая деятельность осуществляется поэтапно:

- 1-й этап – подготовительный, предусматривает домашнюю работу учащихся по повторению материала.
- 2-й этап – выявление (выделение) учителем цели занятия.
- 3-й этап – поэтапное планирование учителем учебной деятельности, соответственно заданной цели.
- 4-й этап – отбор и изготовление учителем дидактических материалов для игровой деятельности.
- 5-й этап – комплектование групп.

6-й этап – формирование учебных задач.

7-й этап – выбор учащимся способов деятельности. Коллективное выдвижение гипотезы.

8-й этап – анализ и синтез собранных данных.

9-й этап – формирование выводов, заключений.

10-й этап – подведение итогов игры.

Применение дидактических игр обеспечивает:

- высокий уровень знаний учащихся,
- исчезновение неуверенности, скованности учащихся,
- желание идти на урок,
- интерес к предмету, формирование умений умственной самостоятельности учащихся.

Рассмотрим конкретные примеры игр, которые можно применить на уроках физики или использовать в качестве домашней работы.

1. Snapshots of the Universe

Snapshots of the Universe – удивительное приложение для iOS, выпущенное самим Стивеном Хокингом совместно с компанией Random House. Приложение состоит из восьми экспериментов, которые дают пользователям возможность не только получить базовые знания по физике, но и познакомиться с принципами, управляющими нашей Вселенной. В рамках предложенных экспериментов игроки могут отправлять ракеты в открытый космос, собирать собственные звёздные системы, искать и изучать чёрные дыры. Каждый эксперимент можно проводить бесчисленное количество раз, изменяя физические параметры и наблюдая за появляющимися эффектами. Чтобы лучше понять эксперименты, можно зайти в раздел объяснения результатов и посмотреть видео. Единственный минус данного приложения в том, что доступ платный.

2. Particulars

Это игра с уникальным сочетанием особенностей аркады и головоломки, место действия которых – мир субатомных частиц. Взяв под контроль одного из кварков, игроки должны вести переговоры с фундаментальными силами Вселенной. Другие частицы будут притягиваться и отталкиваться, соединяться и изменять полярность, задача несчастного кварка - не терять контроль и избегать разрушения. Через всю игру красной нитью проходит история Элисон – молодого физика с нелёгким прошлым. Её путешествие через субатомный мир протекает в воспоминаниях и в конечном счёте приводит к удивительным открытиям. Есть бесплатная демо-версия, но полная игра так же является платной.

3. A Slower Speed of Light

Игра от первого лица, разработанная лабораторией игр Массачусетского технологического института (MIT), даёт возможность игрокам познакомиться с восприятием пространства на околосветовых скоростях и понять теорию относительности. Задача игрока – перемещаться по 3D-пространству, собирать сферические объекты, которые замедляют скорость света на фиксированные значения, что даёт возможность наблюдать за различными визуальными эффектами эйнштейновской теории.

Чем медленнее движется излучение — тем яснее проступают некоторые физические эффекты. К 90-му собранному камню свет будет распространяться со скоростью пешехода, что заставит игроков почувствовать себя героями сюрреалистического мира. Среди явлений, с которыми может познакомиться герой во время игры, эффект Допплера (изменение при движении игрока длина волны регистрируемого им света, что приводит к изменению окраски видимых предметов, которая смещается в ультрафиолет и инфракрасную область), абберация света (увеличение яркости света в направлении движения), релятивистское замедление времени (различия между субъективным ощущением времени игрока и протекании времени во внешнем мире), преобразование Лоренца (искажение пространства на околосветовых скоростях) и т.д.

4. Crayon Physics Deluxe

Crayon Physics Deluxe - это 2D-пазл/игра «в песочнице», которая даёт возможность испытать игрокам, что было бы, если бы их рисунки могли превращаться в реальные физические объекты. Задача игрока – помогать шарик соби́рать звёздочки, рисуя подходящие для его движения поверхности – мосты, переправы, рычаги и т.д. Всё происходит в волшебном мире детского рисунка, где инструментами игрока являются восковые карандашники. Как минимум игра развивает художественное видение и творческие способности, как максимум – позволяет познакомиться с основами механики — гравитацией, ускорением и трением. Для теста на сайте представлена демо-версия, полная версия является платной.

5. Algodoo

Algodoo – это уникальная платформа 2D-моделирования физических экспериментов от Algorix Simulation AB. С помощью мультяшных образов и интерактивных инструментов Algodoo позволяет создавать удивительные изобретения, разрабатывать игры для использования в классе или специальные эксперименты для лабораторных занятий по физике. В процессе своих естествоиспытаний и создания различных механизмов участники игры могут использовать жидкости,

пружины, шарниры, двигатели, световые лучи, различные индикаторы, оптику и линзы. Моделируя различные конструкции и меняя параметры, игроки изучают трение, преломление, силу тяжести и т.д. Для новичков на сайте представлено подробное руководство, а также создан канал Youtube, на котором можно посмотреть десятки видео по теме.

6. Video Physics

Video Physics – приложение от Vernier Software & Technology, которое позволяет вам делать анализ движения физических тел на основе видео. Всё что нужно от пользователя – загрузить видео, отметить кадр за кадром движущийся объект и настроить масштаб. После этого приложение с лёгкостью построит траекторию движения объекта и высчитает скорость его движения. С Video Physics можно высчитать скорость движения качели, американских горок, автомобиля, футбольного мяча – чего угодно, лишь бы изменялось положение объекта в пространстве.

7. Sixty Symbols

Ещё один сайт - Sixty Symbols посвящён символам, которые используются в физике. Создатели ресурса из Ноттингемского университета собрали 60 символов, обозначающих различные понятия, и в коротких, но очень занимательных и информативных видеороликах объяснили, что каждый из этих символов значит. Из этих выступлений можно узнать, почему у футбольного мяча «Джабулани» часто меняется траектория, в чём состоит секрет бразильского ореха, как постоянная Фейгенбаума помогает в понимании хаоса, или даже каким был характер Исаака Ньютона. Все понятия и явления учёные рассказывают в максимально доступной форме, используя подручные материалы.

В заключении хотелось бы отметить, что использование игровых технологий в преподавании физики помогают учителю активизировать познавательную деятельность учащихся и повысить интерес школьников к предмету. Благодаря использованию игровых технологий ученики понимают, что физика – это не только сложный теоретический материал, определения и формулы, но и простые опыты, демонстрации, которые понятны и доступны абсолютно всем.

Игра так же является довольно эффективным средством для обучения. Игра намного облегчает образовательный процесс, вовлекая в деятельность учащихся с разным темпом работы и уровнем владения материалом. Она гарантирует позитивное эмоциональное состояние, повышает работоспособность, снимает усталость и увеличивает мотивацию к обучению.

ЛИТЕРАТУРА

1. ВКР «Проектирование и разработка интерактивных учебных игр по физике с применением среды Unity 3D» / Д.М. Капись. – Пермь, 2018.
2. Мультиурок [Электронный ресурс]. URL: <https://multiurok.ru/files/igrovaia-tehnologija-v-prepodavanii-fiziki.html> / (дата обращения 09.01.2021).
3. Налегач А.Н. Дидактические игры в обучении физике // Физика: проблемы преподавания. – 2002. – № 3. – С. 54-58.
4. Хайруллина Я.А. Компьютерные игры в обучении физике в школе // NovaUm.Ru. – 2018. - №16. – с. 500-503.
5. Newtonew [Электронный ресурс]. URL: <https://newtonew.com/app/13-igr-i-prilozhenij-dlja-izuchenija-fiziki> / (дата обращения 09.01.2021).
6. Videouroki.net [Электронный ресурс]. URL: <https://demo.videouroki.net/razrabotki/material-na-temu-didakticheskie-igr-v-obuchenii-fizike.html> / (дата обращения 09.01.2021).

© Фадеева Елена Юрьевна (Lenoktgppu@mail.ru), Мингазов Рамиль Хаернасович,
Музафаров Азат Фаритович, Тухватуллина Лилия Азатовна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Казанский (Приволжский) федеральный университет

О МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ АНТИКОРРУПЦИОННОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ У КУРСАНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗАХ МВД РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

Федотова Елена Сергеевна

Костанайская академия МВД РК имени Шракбека
Кабылбаева, подполковник полиции,
Республика Казахстан, г. Костанай
alena8307@mail.ru

ABOUT THE MODEL OF FORMATION OF ANTI-CORRUPTION WORLDVIEW OF STUDENTS ENROLLED IN UNIVERSITIES OF THE MINISTRY OF INTERIOR OF THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN

E. Fedotova

Summary: The article is devoted to the consideration of the question that the educational environment of higher educational institutions of the Ministry of Internal Affairs is the strongest factor in the formation of the personality of a police officer. The author emphasizes that a properly designed educational process, including the educational, extracurricular and service activities of cadets, is the main condition for the formation of a stable anti-corruption worldview of a cadet. Described in the article, the study was able to reasonably describe the psychological profile of individuals prone to commit corruption offences, on the basis of which was allocated to criteria and indicators of formation of anticorruption Outlook: motivational value, cognitive, emotional, and effective. The author briefly describes the course of experimental work, a special model developed and implemented in the educational process, one of the links of which was the Program for the formation of an anti-corruption worldview.

The author describes the brief results of the primary diagnosis and provides the results of the final diagnosis after the implementation of the Program. The article presents some numerical indicators of differences according to the criteria established at the beginning of the study between the two samples: differences in the value, motivational, emotional-volitional and activity-practical spheres. The results of the study showed the effectiveness of the model used in the framework of the anti-corruption worldview formation.

Keywords: anti-corruption worldview, criteria and indicators of anti-corruption worldview, individual qualities of cadets, educational program, educational process of departmental universities.

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению вопроса о том, что образовательная среда высших учебных заведений МВД является сильнейшим фактором в становлении личности офицера полиции. Автор делает акцент на том, что правильно спроектированный образовательный процесс, включающий учебную, внеучебную и служебную деятельность курсантов, является главным условием формирования устойчивого антикоррупционного мировоззрения курсанта. Описываемое в статье исследование позволило обоснованно описать психологический портрет личности, склонной к совершению коррупционных правонарушений, на основании которого были выделены критерии и показатели сформированности антикоррупционного мировоззрения: мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоционально-волевой и действенно-практический. Автор кратко описывает ход опытно-экспериментальной работы, разработанную и внедрённую в образовательный процесс специальную модель, одним из звеньев которой была Программа формирования антикоррупционного мировоззрения.

Автор описывает краткие итоги первичной диагностики и приводит результаты итоговой диагностики после реализации Программы. В статье приведены некоторые цифровые показатели различий по установленным в начале исследования критериям между двумя выборками: различия в ценностной, мотивационной, эмоционально-волевой и деятельностно-практической сферах. Результаты исследования показали эффективность примененной в рамках него модели формирования антикоррупционного мировоззрения.

Ключевые слова: антикоррупционное мировоззрение, критерии и показатели антикоррупционного мировоззрения, индивидуальные качества личности курсантов, воспитательная программа, образовательный процесс ведомственных вузов.

Обучение курсантов в ведомственных вузах одной из главных целей ставит подготовку таких специалистов, которые будут соответствовать требованиям, позволяющим им качественно и эффективно выполнять профессиональные обязанности. В Республике Казахстан, помимо других нормативных актов, конкретные требования к личности сотрудника полиции излагает «Стандарт полицейского», принятый приказом Министра внутренних дел Республики Казахстан от 24 апреля 2020 года. В этом нормативном документе в числе про-

чих значатся такие качества, которые объединяются понятием «антикоррупционное мировоззрение».

В рамках своего научного исследования в течение нескольких лет мы занимались вопросом формирования антикоррупционного мировоззрения у курсантов, применяя при этом специально разработанную педагогическую модель. Эта модель включала в себя несколько компонентов: методологический, организационно-методический, содержательный и оценочный. Реализовы-

валась она в несколько этапов: проектировочный, организационный, преобразовательный и оценочный. Проектировочный этап включал изучение наиболее эффективных методологических подходов, подбор инструментария для проведения диагностики сформированности антикоррупционного мировоззрения; организационный этап включал определение принципов и условий, способствующих формированию антикоррупционного мировоззрения у курсантов; преобразовательный этап проходил с применением специально разработанной программы, включающей мероприятия учебной, внеучебной и служебной деятельности; оценочный же этап проходил в форме диагностики результатов проведенных мероприятий и анализа их эффективности.

Оценка результатов экспериментальной работы проводилась в соответствии с выдвинутыми критериями и показателями: мотивационно-ценностным, когнитивным, эмоционально-волевым, действенно-практическим (поведенческим) [2, с. 6].

Основное целевое действие по формированию антикоррупционного мировоззрения пришлось на реализацию программы, которая включала в себя мероприятия обучающего, воспитательного, патриотического характера, как то: изучение дисциплин антикоррупционной тематики, организация клуба «Молодежная антикоррупционная инициатива» при поддержке Управления акмата Костанайской области по вопросам молодежной политики, который имел колоссальный эффект в формирующем эксперименте, организация и проведение круглых столов, семинаров, игр КВН, флешмобов, баттлов и других молодежных мероприятий, основной мыслью которых было формирование антикоррупционных идей у будущих полицейских.

Основной особенностью модели формирования антикоррупционного мировоззрения была идея использования индивидуального подхода в работе, опора на личностные качества каждого курсанта, поиск потенциала личности, который можно было бы использовать в формирующей работе.

При подборе инструментария оценки уровня сформированности антикоррупционного мировоззрения курсантов, обучающихся в вузах МВД РК, мы опирались на известные, валидные методы психолого-педагогической диагностики: Опросник УСК (уровень субъективного контроля) Джулиана Роттера, тест «Иерархия потребностей» модификация И.А. Акиндиновой, методика диагностики нравственной воспитанности М.И. Шиловой, методика многофакторного исследования личности Кеттелла (фактор G и фактор Q3), тест «Ценностные ориентации» (М. Рокич), методику «Диагностика уровня эмпатии» И.М. Юсупова и дополнительные авторские

опросники - тест «Что Вы знаете о коррупции?» и анкету для кураторов «Антикоррупционная деятельность курсантов» [1].

Общая оценка сформированности антикоррупционного мировоззрения подразумевала несколько уровней:

- *эмоционально-чувственный* — низкий, – которому соответствует чувственное познание мира, где антикоррупционно-мировоззренческие знания нецелостны, фрагментарны; антикоррупционные ценности недостаточно сформированы; убеждения, идеалы, связанные с антикоррупционным поведением, выражены слабо; направленность и установки в антикоррупционной сфере не определены;
- *когнитивно-рефлексивный* — средний – антикоррупционно-мировоззренческие знания в целом личностью усвоены; ценности, идеалы, принципы и убеждения сформированы; антикоррупционная направленность и установки частично сформированы и соответствуют требованиям;
- *деятельностно-практический* — высокий – антикоррупционные знания полные и имеют практическое применение; антикоррупционные ценности устойчивы; убеждения, идеалы, принципы сформированы на высоком уровне, лежат в основе правоохранительной деятельности; направленность и установки в антикоррупционной сфере устойчивы и применяются на практике; поведение имеет рационально-логический характер.

Внедрение предлагаемой модели формирования антикоррупционного мировоззрения курсантов, обучающихся в вузах МВД предполагает соблюдение следующих условий:

- последовательное насыщение учебных дисциплин и воспитательных мероприятий, направленных на формирование антикоррупционного мировоззрения, соответствующим содержанием;
- ориентирование курсантов в разных видах деятельности на интеграцию личных и профессиональных духовно-нравственных интересов;
- включение курсантов в активную учебную, внеучебную и служебную деятельность, обеспечивающую усвоение, воспроизведение и осознание ответственности за соблюдение антикоррупционных правовых и моральных норм;
- создание педагогически оправданной культурно-образовательной среды в вузе;
- последовательное усложнение ролевого участия курсантов в учебной, внеучебной и служебной деятельности: от когнитивного до рефлексивно-практического уровня [4].

Для подтверждения эффективности разработанной модели и определения возможности ее применения на

практике была разработана соответствующая Программа реализации.

Базой исследования стала Костанайская академия МВД Республики Казахстан имени Шракбека Кабылбаева. Всего в исследовании участвовало 389 курсантов с 2016 по 2020 гг.

Приступая к организации педагогического процесса, мы задумались о том, каковы же социальные и личностные характеристики самих курсантов, на которые нацелен педагогический процесс.

Результаты опроса показали, что курсанты – это молодые люди с не вполне ясными представлениями об особенностях предстоящей профессии, но уверенностью в своем будущем (68%), с высоким уровнем притязаний (82%), адекватной самооценкой (75%). Считают себя перспективными для реализации в профессии 91% опрошенных, открытыми для коммуникации с другими курсантами себя признают 84%. Коммуникация со сверстниками за пределами учебного заведения затруднена по причине закрытости ведомственного учебного заведения, поэтому об уменьшении или сокращении контактов с «гражданскими» сверстниками заявили 67%, участвовавших в опросе. Общение в интернет-пространстве для курсантов ведомственных вузов Республики Казахстан также затруднено из-за запрета на использование смартфонов на территории режимного учреждения, которым является ведомственный вуз, поэтому 77% курсантов признают, что испытывают дефицит информации и общения в виртуальном пространстве. На вопрос о том, что оказывает большее влияние на формирование их личности, курсанты отвечают: семья (42%), офицеры курсового звена и преподаватели вуза (53%), друзья (16%), другие курсанты (27%), свою значимость в формировании собственной личности признают только 7% курсантов, что указывает на преобладание у большинства внешнего (экстернального) локуса контроля.

Свою нравственность оценивают как высокую 34% опрошенных, как среднюю – 61%. Признают отсутствие возможности открыто выражать свою гражданскую позицию 59% опрошенных, при этом ссылаясь на нормы, соблюдать которые сотруднику правоохранительных органов предписывает законодательство государства. Надежду на честное продвижение по службе выражают лишь 23% участников опроса, тогда как 65% признаются, что уверены в необходимости совершения коррупционных действий для продвижения по службе. Проявляют искренний интерес к будущему государства 61% опрошенных курсантов, а признают себя патриотами Родины 87%. Готовы к активным и открытым действиям за честность, порядочность и отсутствие коррупции только 13% опрошенных, что, предположительно, можно объяснить неуверенностью в собственных силах, несформи-

рованной мировоззренческой позицией и недостаточным уровнем научных и житейских знаний. Последнее указывает на высокую толерантность к проявлениям коррупции.

Таким образом, анализируя полученные результаты опроса, можно сделать вывод о том, что низкий уровень патриотизма, преобладание у большинства опрошенных внешнего локуса контроля, отсутствие инициативности в решении проблем, неумение открыто и честно выражать свою гражданскую позицию, неверие в справедливость и возможности продвижения по службе благодаря личным успехам – указывают нам на низкий уровень сформированности у курсантов 1 курса, участвующих в исследовании, антикоррупционного мировоззрения.

Анализ содержания образовательного процесса показал, что воспитанию курсантов в Костанайской академии уделяется большое внимание, однако оно привязано к сложившимся традициям и не изобилует гибкостью и индивидуальной ориентированностью на интересы каждой личности. Наиболее устоявшимися направлениями воспитательной работы с курсантами в Костанайской академии являются:

- работа по адаптации курсантов первого курса к условиям обучения и служебной деятельности;
- умственное воспитание курсантов;
- профилактика девиантного поведения у курсантов (наркозависимости, курения, наркомании и игромании);
- воспитание духовности и нравственности курсантов;
- воспитание профессиональных качеств;
- физическое воспитание [3].

Наиболее привлекательными для курсантов являются коллективные формы воспитательной работы, где они в группе могут реализовать свой потенциал. Участники опроса высказывали мнение о том, что воспитательная работа в вузе нуждается в осовременивании: частое проведение тренингов, организацию театрального кружка в стенах вуза, участие в круглых столах и встречах с представителями других вузов в онлайн-формате, расширение поля взаимодействия с гражданским населением, участие в молодежных проектах и т.п. Высказанные идеи легли в основу содержания программы по формированию антикоррупционного мировоззрения.

На этапе констатирующего эксперимента было выяснено, что антикоррупционное мировоззрение большинства курсантов, участвовавших в исследовании сформировано в пределах среднего уровня. Однако нормативно-правовые акты, регламентирующие деятельность сотрудников ОВД, в том числе принятая в 2019 году дорожная карта по модернизации органов внутренних дел Республики Казахстан и «Стандарт по-

лицейского» призывают действующих сотрудников быть безупречными в профессиональном и личностном плане, а это значит, что необходимо стремиться к повышению уровня сформированности антикоррупционного мировоззрения.

Внедрение Программы в образовательный процесс Костанайской академии МВД Республики Казахстан имени Шракбека Кабылбаева происходило на формирующем этапе эксперимента с 2016 по 2020 год. Экспериментальная группа на протяжении всего периода обучения участвовала в программе антикоррупционного воспитания в учебной, внеучебной и служебной деятельности.

На этапе первичной диагностики были измерены показатели уровня сформированности антикоррупционного мировоззрения, спроектированы выборки испытуемых, отвечающих требованиям релевантности и репрезентативности. Степень различия между выборками была статистически незначимой, что позволило продолжить опытно-экспериментальную работу в экспериментальной группе испытуемых.

В процессе итоговой диагностики уровня сформированности у курсантов антикоррупционного мировоззрения был осуществлен сравнительный анализ данных и изучена динамика исследуемых показателей уровня сформированности исследуемого феномена. Итоговая диагностика проводилась в период завершения курсантами 7 семестра обучения. Статистически значимые различия были обнаружены практически во всех показателях.

Так, при оценке нравственной воспитанности были обнаружены различия в показателях «Патриотизм», «Доброта и отзывчивость», «Самодисциплина».

По результатам анализа результатов методики «Ценностные ориентации» было выявлено, что самыми популярными терминальными ценностями в контрольной группе, так же как и при первичном диагностировании, остались общественное признание, материально обеспеченная жизнь и счастливая семейная жизнь, а инструментальными – независимость, эффективность в делах и смелость. В экспериментальной группе самыми популярными терминальными ценностями стали свобода, любовь и познание, а инструментальными – честность, воспитанность и самоконтроль.

Анализ результатов сравнения базовых потребностей показал приоритет у курсантов контрольной группы потребности в улучшении материального положения, в безопасности и в межличностных связях. В экспериментальной группе приоритет выражается по отношению к потребности в самореализации и уважении со стороны. На основании этого можно судить о высокой степени

развитости потребностной сферы личности курсантов.

Когнитивный критерий оценки уровня сформированности у курсантов антикоррупционного мировоззрения также показал статистически значимые различия в уровне знаний курсантов в области антикоррупционного законодательства, а также в степени осознания ими ответственности за совершение коррупционных действий. Уровень знаний в экспериментальной группе выше на 20%, уровень ответственности выше на 24%.

Анализ полученных данных свидетельствует о средних уровнях сформированности знаний и ответственности у курсантов контрольной группы, и высоких – у экспериментальной.

Анализ эмоционально-волевого критерия сформированности антикоррупционного мировоззрения показал, что содержание показателей характеризует курсантов экспериментальной группы, как личностей целенаправленных, с сильной волей, добросовестных и ответственных, склонных к морализированию, с развитым чувством долга и ответственности. Эмоционально-волевой критерий на основании данных показателей можно оценить в целом соответствующим высокому уровню.

Курсанты экспериментальной группы при итоговой оценке продемонстрировали среднегрупповые показатели, соответствующие уровню эмпатии выше среднего. Сознательность поведения (фактор G) у курсантов экспериментальной группы выше на 27%, а уровень самоконтроля – на 24%.

Результаты опроса кураторов показали, что степень удовлетворенности их проводимой в вузе воспитательной работой значительно возросла по сравнению с первичным опросом. Согласно данным анкетирования около трети курсантов экспериментальной группы принимают активное участие в различных мероприятиях антикоррупционной направленности: круглых столах, встречах с неправительственными организациями, научных конференциях, викторинах и т.д. 33,5% курсантов изъявляют желание участвовать в волонтерских движениях и лекторских группах на антикоррупционную тематику. Теперь уже зрелыми и самостоятельными кураторы групп называют 74% курсантов экспериментальной группы, тогда как этот показатель в контрольной группе достиг оценки только в 59%. Кураторы экспериментальной группы указывают на то, что большая часть курсантов (87%) свободно и охотно участвуют в дискуссиях на антикоррупционную тематику, а выражают активное негативное отношение к коррупции как явлению 64%. Такой показатель в контрольной группе достиг лишь уровня 44%. Таким образом, оценить уровень действенно-практического критерия у курсантов эксперимен-

тальной группы можно как «выше среднего».

Таким образом, анализ результатов формирующего эксперимента на стадии итоговой диагностики показал статистически значимые различия в показателях контрольной и экспериментальной групп и выявил уровень сформированности антикоррупционного мировоззрения выше среднего у курсантов экспериментальной группы,

чем подтвердилась эффективность реализованной нами модели.

Результаты проведенного нами исследования продемонстрировали высокую эффективность созданных нами педагогических условий, и эффективность предлагаемой модели формирования антикоррупционного мировоззрения в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Диагностика антикоррупционной позиции курсантов вузов МВД России [Текст]: учебно-методическое пособие / Д.А. Рыбалкин; Казанский юридический ин-т М-ва внутренних дел Российской Федерации. - Казань: КЮИ МВД России, 2017. - 58 с.
2. Радугин А.А. Философия. Курс лекций. 2-е изд., перераб. и доп. - М.: 2004. — 336 с.
3. Старостин Вадим Геннадьевич Ключевые направления воспитания курсантов образовательных организаций МВД России // Ученые записки Казанского юридического института МВД России. 2019. №4 (7)
4. Чушкина А.А. Структура антикоррупционного правосознания: правовая идеология и правовая психология / А. А. Чушкина // Современное право. – 2011. – № 3. – С. 23-26.

© Федотова Елена Сергеевна (alena8307@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



О ЗНАЧИМОСТИ И ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЯХ ДИСЦИПЛИНЫ «ИСТОРИЯ ИСКУССТВА» ДЛЯ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ АКАДЕМИИ

Чжан Лу

Преподаватель, Хэбэйская академия искусств; сотрудник по иностранным делам, Международный Центр обменов и сотрудничества, г. Шицзячжуань, провинция Хэбэй, КНР
794150053@qq.com

Юй Хуацзюнь

член Ассоциации художников провинции Ляонин, преподаватель, Даляньская академия искусств, г. Далянь, провинция Ляонин, КНР
13940868887@163.com

Ли Дуншэн

доцент, Даляньская академия искусств, г. Далянь, провинция Ляонин, КНР
455821356@qq.com

ABOUT THE IMPORTANCE AND EDUCATIONAL POSSIBILITIES OF THE DISCIPLINE «HISTORY OF ART» FOR STUDENTS OF THE ART ACADEMY

**Chjan Lu
Yui Huaczyun
Li Dunshen**

Summary: The article presents the results of the analysis of the significance and educational possibilities of such a discipline as «History of Art» within the framework of its teaching for students of the Art Academy. Also, the paper gives a characteristic of the educational program of the discipline, considers its distinctive features, features and advantages, the potential for educating young people. The article highlights the issues of artistic education and education, which contribute to the spiritual development of a modern person, which is especially important in the 21st century, taking into account today's challenges and realities. Referring to the past experience in the course of classes in the discipline «History of Art» and its analysis in a modern context allows you to better understand important topics, eliminate the existing «blank spots» in the knowledge of a particular direction being studied.

Keywords: history of art, art education, art education, educational program.

Аннотация: В статье приводятся результаты выполненного анализа значимости и воспитательных возможностей такой дисциплины как «История искусства» в рамках ее преподавания для студентов художественной академии. Также в работе дана характеристика образовательной программы дисциплины, рассмотрены ее отличительные черты, особенности и преимущества, потенциал для воспитания молодежи. Освещены вопросы художественного воспитания и образования, которые способствуют духовному развитию современного человека, что особенно актуально в XXI веке с учетом современных вызовов и реалий. Обращение к прошлому опыту в ходе занятий по дисциплине «История искусства» и его анализ в современном контексте позволяет лучше разобраться в важных темах, устранить имеющиеся «белые пятна» в познании того или иного изучаемого направления.

Ключевые слова: история искусств, художественное воспитание, художественное образование, образовательная программа.

Введение

На сегодняшний день активными темпами наблюдается технический рост жизни населения всех стран, параллельно с этим повышается уровень интереса к искусству, что делает проблему преподавания художественных дисциплин и «Истории искусства» в частности в РФ более актуальной. Студенты образовательных заведений художественного профиля нуждаются в качественном освещении и изучении вопросов, связанных с освоением имеющегося художественного наследия, как отечественного, так и зарубежного. Это диктует необходимость оценки значимости, возможностей и перспектив такой дисциплины как «История искусств» в разрезе студентов художественной академии.

Необходимо подчеркнуть, что вопросы художественного воспитания и образования активным образом спо-

собствуют духовному развитию человека, что во время информационной эпохи имеет особую важность. Образование и воспитание студентов посредством искусства сегодня является «общеевропейской идеей XXI века» [1]. Ведущей причиной формирования данной концепции и роста интереса к педагогическому обеспечению воспитательных возможностей дисциплин художественного профиля является форсированное развитие техногенного общества [2].

Для удовлетворения возрастающей потребности населения в «прекрасном» и противостояния засилью массовой культуры, необходимо постоянно расширять и укреплять «плацдарм» духовных достижений посредством актуализации восприятия художественных произведений с учетом текущей реальности в первую очередь у студентов художественных академий, а также у обучающихся образовательных учреждений всех уровней раз-

личных профилей. Для реализации поставленной цели необходим поиск новых эффективных подходов и методов, при этом полезным является обращение к прошлому опыту, истории [3].

Важно учитывать, что в нынешнем мире активными темпами протекают многочисленные изменения, которые называются вызовами, природа происхождения которых является сложной и многогранной. В преимущественном количестве случаев вызовы обусловлены необратимым и непредсказуемым развитием ряда глобальных процессов, в частности технократических, цивилизационных, социальных и природных. Стремительная глобализация перемещает в ранг стратегически важных государственных задач консолидацию людей с осознанием своей идентичности, признанием ценностей. Если говорить о Российской Федерации, важной задачей на данный момент является воспитание общероссийской гражданской идентичности среди молодежи, что становится возможным посредством комплексного воздействия в целом и изучения дисциплины «История искусств» в частности. Вызовы для современного общества обладают следующими характеристиками:

1. «Вымывание» истинных духовных ценностей посредством пропаганды коммерческой массовой культуры.
2. Низкий уровень гражданственности, долга и ответственности у представителей молодого поколения.
3. Отсутствие целевых регулярно проводимых прикладных и фундаментальных исследований, направленных на изучение истории идентичного искусства.
4. Вытеснение прошлых художественных образцов современным искусством.
5. Эпатажность как основа и главная тенденция для современных перформансов, сценических и театральных постановок, мероприятий и прочих событий.
6. Низкая популяризация исторических культурных и художественных ценностей.
7. Стихийность протекающих активными темпами международных миграционных процессов.
8. Сокращение объема и снижение уровня международных культурных обменов и контактов.

В последние годы была проведена масштабная работа, направленная на изучение и осознание этих проблем, что привело к старту реализации совокупности мер, ориентированных на сокращение глобальных разрывов с целью успешного развития Российской Федерации. Данные намерения и основные векторы были закреплены рядом государственных нормативно-правовых актов:

1. Стратегией гос. национальной политики РФ до 2025 г.
2. Национальным проектом «Культура» в совокупно-

сти с другими проектами, которые входят в него, рассчитанным на 5 лет, с 2019 по 2024 года.

3. Основами гос. молодежной политики РФ до 2025 г.
4. Стратегией гос. культурной политики РФ до 2030 г. [4, 5, 6, 7].

Перечисленные, а также ряд других законодательных актов содержат аналитическое описание наблюдаемых проблем в области воспитания духовно-нравственных ценностей населения РФ, экспертные рекомендации для корректной организации работы в данном направлении и ключевые понятия.

Обобщение выполненного анализа перечисленных документов, которые задают главные векторы развития российского общества, выявило следующую тенденцию: воспитание молодежи, развитие их идентичности и духовно-нравственных ценностей посредством изучения истории искусства, рассмотрения достижений культуры, обучение народным художественным промыслам является необходимостью. История искусства при этом является эффективным ресурсом для формирования и развития национальной и культурной самореализации, самоидентификации.

Если говорить о педагогическом обеспечении воспитательных возможностей дисциплины «История искусств» для студентов художественной академии, необходимо определить ее отличительные особенности как уникальной образовательной системы академии с присущим органическим единством компонентов:

1. Реализация требований ФГОС (Федеральных государственных образовательных стандартов).
2. Образовательная программа составлена на базе ФГОС соответствующего профиля.
3. Знакомство с богатым материальным и духовным наследием культуры, как отечественной, так и зарубежной; рассмотрение методик и характеристик мастерства их выполнения.
4. Реализация непрерывного образования.
5. Опора на творческую и художественную индивидуальность педагогов-мастеров как ценный ресурс совершенствования дисциплины.
6. Учет индивидуальных и художественных предпочтений, интересов и способностей обучающихся.

Все элементы и характеристики переплетены друг с другом, образуя единую эффективную систему преподавания дисциплины «История искусства», что открывает широкие возможности для реализации воспитательных возможностей в условиях художественной академии.

Необходимо отметить, что, говоря об особенностях дисциплины «История искусств», опирающейся на стандарты в процессе разработки учебной программы, выполняется формирование «триединства», которое раз-

работано и представлено А.Г. Асмоловым:

1. Гражданская идентичность, выражающаяся посредством гражданской социализации и самосознания.
2. Этнокультурная идентичность, подразумевающей соединение человека со своей «малой родиной» и изготовление художественных изделий с учетом знаний об истории происхождения ремесел, соблюдения традиций национальной и региональной культуры.
3. Общечеловеческая идентичность, выражающаяся приобщением к произведениям мировой культуры и гуманистическим ценностям, которые разделяются всем миром [8].

Реализация «триединства» в ходе процесса обучения становится возможной за счет интегрированного подхода к составлению содержания учебных программ, что позволяет реализовывать данные принципы неделимо и целостно.

Интегрированный подход дисциплины «История искусств» позволяет сформировать у студентов художественной академии представление об истоках искусства и его развитии не только на территории своей страны, но также в других государствах на базе исторической, народной, этнической, бытовой и других составляющих иерархии ценностей как отдельного народа, так и всего человечества в целом [9].

Дисциплина нацеливает на это, так как в ее содержании центральное место занимает рассмотрение истории и теории искусства человеческой цивилизации, анализ наиболее выдающихся шедевров материальной культуры, начиная с древних времен и заканчивая се-

годняшним днем, анализ художественной культуры существовавших и существующих этносов, рассмотрение национальных и региональных особенностей художественных промыслов.

Заключение

Образовательная программа дисциплины «История искусств» открывает широкие воспитательные возможности для работы со студентами художественной академии. В частности, она позволяет воспитывать:

1. Гражданскую идентичность.
2. Культуру межнационального общения.
3. Общечеловеческие гуманистические, эстетические, этические и нравственные ценности.
4. Культуру национального достоинства.

Учебная программа нацелена на осознание студентами принадлежности к общности со сформированным бытием и индивидуальностью; на погружение и приобщение к культурному мировому пространству; на обучение воспроизведения технологии изготовления материальных объектов ремесел и промыслов, воспроизведения культурных традиций.

Нормативное и методическое обеспечение дисциплины ориентировано на системную и последовательную выстроенную работу, главной целью которой является привитие студентам художественной академии культуры межнационального общения, уважения истории, сохранения и развития имеющегося наследия. Дополнительным ресурсом для расширения воспитательных возможностей дисциплины является расширение содержания и границ научной и исследовательской деятельности, а также проектной деятельности студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева Л.Л. Исследования в области художественного образования в контексте реформирования отечественной науки // Педагогика искусства. 2015. № 1. С. 1–5. 2.
2. Бычков В.В. Эстетика: учебник. 2-е изд., перераб. и доп. Москва, Гардарики, 2006. 573 с.
3. Мариупольская Т.Г. К вопросу о взаимосвязи традиций и новаторства в педагогике искусства [Электрон. ресурс] // Педагогика искусства. 2015. №4. С. 6–9. Режим доступа: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/mariupolskaya_6-9.pdf.
4. Указ Президента РФ от 19 декабря 2012 г. N 1666 «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» (с изменениями и дополнениями)
5. Паспорт национального проекта «Культура» (утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24.12.2018 №16.
6. Распоряжение Правительства РФ от 29 ноября 2014 г. № 2403-р «Об утверждении Основ государственной молодежной политики РФ на период до 2025 г.»
7. Распоряжение Правительства РФ от 29.02.2016 № 326-р (ред. от 30.03.2018) «Об утверждении Стратегии государственной культурной политики на период до 2030 года»
8. Асмолов А.Г. Социальные эффекты образовательной политики // Национальный психологический журнал. – 2010. № 2 (4). С.100-106.
9. История художественного образования в России – проблемы культуры XX века. Москва: РАО, 2003. 412 с.

© Чжан Лу (794150053@qq.com), Юй Хуацзюнь (13940868887@163.com),
Ли Дуншэн (455821356@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ДИНАМИКА ПОКАЗАТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ У ДЕВОЧЕК В ВОЗРАСТЕ 7 – 10 ЛЕТ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ГИМНАСТИКЕ

Шувалова Лилия Сергеевна

*Аспирант, ФГБУ «Федеральный научный центр физической культуры и спорта» (ФГБУ ФНЦ ВНИИФК), Москва
lilia9292@mail.ru*

DYNAMICS OF PHYSICAL DEVELOPMENT INDICATORS IN GIRLS AGED 7-10 YEARS IN RHYTHMIC GYMNASTICS

L. Shuvalova

Summary: The purpose of this study was to update and form statistically significant indicators that characterize the physical development of a child aged 7-10 years who is engaged in sports training in the sport of rhythmic gymnastics. The research methods used are anthropometry (measurement and recording of total body size), indices of physical development (Brugsch Index, Bouchard Index, Verweck Index, Rohrer Index), methods of mathematical statistics. The results of the study included data on the growth rate of physical development indicators during the calendar year in girls aged 7-10 years. Statistically significant patterns were revealed. Features of physical development of girls of 7-10 years are caused by the inclusion of children in the system of sports training. The dynamics of changes can be most clearly assessed by the growth rate of development indicators, as well as by using the results of calculations of biological development indices.

Keywords: physical development, rhythmic gymnastics, primary school age, body length, weight, chest circumference.

Аннотация: Целью настоящего исследования была актуализация и формирование статистически значимых показателей, характеризующих физическое развитие ребенка в возрасте 7-10 лет, осуществляющего спортивную подготовку по виду спорта художественная гимнастика. В качестве методов исследования использована антропометрия (измерение и фиксация тотальных размеров тела), индексы физического развития (Индекс Бругша, Индекс Бушара Индекс Вервека, Индекс Рорера), методы математической статистики. В результатах исследования были полученные данные о темпах прироста показателей физического развития в течение календарного года у девочек 7 – 10 лет. Выявлены статистически значимые закономерности. Особенности физического развития девочек 7 – 10 лет обусловлены включенностью детей в систему спортивной подготовки. Наиболее ярко динамику изменений возможно оценить по темпам прироста показателей развития, а также при использовании результатов расчетов индексов биологического развития.

Ключевые слова: физическое развитие, художественная гимнастика, младший школьный возраст, длина тела, масса, окружность грудной клетки.

Введение

В соответствии с целями Федерального стандарта спортивной подготовки по виду спорта художественная гимнастика, мероприятия направленные на контроль состояния спортсменов являются обязательным компонентом системы спортивной подготовки на каждом из её этапов [5]. В возрастной период от 7 до 10 лет происходят сложнейшие морфофункциональные преобразования органов и систем организма. Данные преобразования протекают гетерохронно [6] и требуют постоянного мониторинга с целью формирования и укрепления здоровья, а также развития моторного потенциала и соревновательной успешности. Материалы и методы. В настоящем исследовании приняли участие 80 спортсменок (2010 – 2013 г.р.), проходящих спортивную подготовку на начальном и тренировочном этапе спортивной подготовки в Региональной детской общественной организации «Детский молодежный спортивный клуб «ФОРС», Москва. В программу антропометрических исследований были включены измерения тотальных размеров тела, к которым относятся основные показате-

тели физического развития человека - длина тела (см), обхват грудной клетки (см) масса тела (кг) [1]. На основе полученных данных о тотальных размерах тела были высчитаны индексы, характеризующие физическое развитие: индекс Бругша (для оценки телосложения ребёнка); индекс Бушара (для определения соматотипа), индекса Вервека (для определения соматотипа), Индекс Рорера (для определения гармоничности развития). Высчитывались и анализировались темпы базисного роста для каждого показателя по состоянию на август 2020 г. и январь 2021 г. для каждой возрастной группы. Статистическая значимость исследуемых признаков определялась при помощи коэффициента корреляции Пирсона.

Литературный образ

Традиционно к морфофункциональным свойствам организма относят длину и массу тела, окружность грудной клетки (ОГК) [2,3,4,6,7]. Данные компоненты и их соотношение являются маркерами физического развития организма [8]. Соотношение данных параметров обусловлено, как и генетическими, так и средовыми

факторами, причем одной из ведущих переменных, обуславливающий средовое влияние является физкультурно-спортивная деятельность, что подтверждается исследованиями отечественных и зарубежных специалистов [8,9].

В ходе исследования были вычислены усреднённые значения показателей физического развития (тотальные размеры тела) для каждой возрастной группы юных гимнасток (2013 г.р., 2012 г.р., 2011 г.р., 2010 г.р.), общей численностью 60 человек и высчитаны средние темпы базисного прироста показателей физического развития по результатам трех обследований – февраль 2020, август 2020 и январь 2021 (таблица 1,2).

На основе полученных данных были рассчитаны индексы, отражающие физическое развитие.

Полученные данных представлены в таблицах 3-4.

Результаты

В группе девочек 2013 г.р. (n=20) были выявлены значимые сильные положительные взаимосвязи между показателями длины тела (см) в феврале 2020 и в августе 2020 ($r=0.953^{***}$, $p<0,001$). Между показателями длины тела в феврале 2020 и январе 2021 также существуют значимые сильные положительные взаимосвязи ($r=0.829^{***}$, $p<0,001$). Были выявлены значимые сильные положительные взаимосвязи между показателями длины тела (см) в августе 2020 и в январе 2021 ($r=0.866^{***}$,

$p<0,001$).

В группе девочек 2012 г.р. (n=20) были выявлены статистически значимые сильные положительные взаимосвязи между показателями длины тела (см) в феврале 2020 и в августе 2020 ($r=0.976^{***}$, $p<0,001$). Между показателями длины тела в феврале 2020 и январе 2021 также существуют значимые сильные положительные взаимосвязи ($r=0.943^{***}$, $p<0,001$). Достоверно значимые показатели изменения длины тела были определены между измерениями в августе 2020 и январе 2021 ($r=0.967^{***}$, $p<0,001$).

В группе девочек 2011 г.р. (n=20) были выявлены статистически значимые сильные положительные взаимосвязи между показателями длины тела (см) в феврале 2020 и в январе 2021 ($r=0.913^{***}$, $p<0,001$). Между показателями длины тела в феврале 2020 и в августе 2021 также существуют значимые сильные положительные взаимосвязи ($r=0.936^{***}$, $p<0,001$). Однако, в период с февраля 2020 по август 2020 выявленные изменения показателя длины тела (см) остаются достоверно значимыми, характеризуясь средней положительной взаимосвязью ($r=0.672^{**}$, $p<0,01$).

В группе девочек 2010 г.р. (n=20) были выявлены статистически значимые сильные положительные взаимосвязи между показателями длины тела (см) в августе 2020 и в январе 2021 ($r=0.838^{***}$, $p<0,001$).

Таблица 1.

Динамика показателей тотальных размеров тела у девочек в возрасте 7-10 лет, занимающихся художественной гимнастикой

г.р.	стат. показатель	длина тела, см			темп базисного прироста %			обхват грудной клетки, см			темп базисного прироста %		
		фев.	авг.	январь	авг.	январь	ср. Тпр %	фев.	авг.	январь	авг.	январь	ср. Тпр %
		2020	2020	2021	2020	2021		2020	2020	2021	2020	2021	
2013	M	116,44	118,08	122,01	1,42	4,79	3,10	59,10	60,19	62,89	1,84	4,50	3,17
	σ	1,97	1,79	1,78				0,96	1,19	1,23			
	±m	0,44	0,40	0,40				0,21	0,27	0,28			
	V	1,69	1,52	1,46				1,62	1,98	1,96			
2012	M	126,15	128,69	131,26	2,01	4,07	3,04	63,02	64,77	67,26	2,79	6,75	4,77
	σ	3,56	4,00	3,23				1,39	1,62	2,08			
	±m	0,80	0,89	0,72				0,31	0,36	0,47			
	V	2,82	3,11	2,46				2,21	2,51	3,09			
2011	M	131,30	133,34	135,55	1,56	3,24	2,40	63,95	65,18	67,65	1,93	5,81	3,87
	σ	2,71	2,69	2,49				2,48	2,40	2,55			
	±m	0,61	0,60	0,56				0,55	0,54	0,57			
	V	2,07	2,02	1,84				3,87	3,68	3,77			
2010	M	133,66	136,01	137,83	1,76	1,34	1,55	68,50	69,83	71,04	1,93	3,71	2,82
	σ	1,35	1,50	1,51				1,53	1,71	1,71			
	±m	0,30	0,34	0,34				0,34	0,38	0,38			
	V	1,01	1,10	1,09				2,24	2,46	2,40			

Таблица 2.

Динамика показателей тотальных размеров тела у девочек в возрасте 7-10 лет, занимающихся художественной гимнастикой

г.р.	стат. показатель	масса тела, кг			темп базисного прироста %		
		фев.	авг.	январ.	авг.	январ.	ср. Тпр %
		2020	2020	2021	2020	2021	
2013	M	18,39	19,56	20,62	6,37	12,11	9,24
	σ	1,05	1,12	1,36	1,48	2,99	
	±m	0,23	0,25	0,30	0,33	0,67	
	V	5,70	5,73	6,61	23,16	24,66	
2012	M	22,03	23,74	24,08	7,92	9,49	8,71
	σ	1,45	1,12	1,07	4,00	4,50	
	±m	0,32	0,25	0,24	0,89	1,01	
	V	6,58	4,71	4,43	76,49	43,06	
2011	M	24,57	25,54	26,87	3,99	9,43	6,71
	σ	1,10	1,00	1,13	3,05	4,06	
	±m	0,25	0,22	0,25	0,68	0,91	
	V	4,49	3,92	4,20	76,49	43,06	
2010	M	25,85	27,67	29,73	7,17	7,55	7,36
	σ	1,45	1,38	1,49	4,73	4,49	
	±m	0,33	0,31	0,33	1,06	1,00	
	V	5,63	5,00	5,00	65,97	59,49	

Таблица 3.

Показатели индексов физического развития у девочек в возрасте 7-10 лет, занимающихся художественной гимнастикой

г.р.	стат. показатель	индекс Бругша %			темп базисного прироста %			индекс Бругша %			темп базисного прироста %		
		фев.	авг.	январ.	авг.	январ.	ср. Тпр %	фев.	авг.	январ.	авг.	январ.	ср. Тпр %
		2020	2020	2021	2020	2021		2020	2020	2021	2020	2021	
2013	M	50,76	50,83	51,54	0,13	1,55	0,84	15,79	16,56	16,89	4,89	6,97	5,93
	σ	0,54	0,91	0,62				0,68	0,75	0,90			
	±m	0,12	0,20	0,14				0,15	0,17	0,20			
	V	1,06	1,79	1,21				4,29	4,52	5,30			
2012	M	49,98	50,35	51,25	0,76	2,58	1,67	17,45	18,44	18,34	5,81	5,22	5,51
	σ	0,54	1,29	1,23				0,81	0,53	0,53			
	±m	0,12	0,29	0,27				0,18	0,12	0,12			
	V	1,08	2,56	2,40				4,62	2,89	2,87			
2011	M	48,93	49,04	50,04	0,23	2,31	1,27	18,71	19,15	19,82	2,40	6,00	4,20
	σ	0,54	1,28	1,29				0,57	0,46	0,71			
	±m	0,12	0,29	0,29				0,13	0,10	0,16			
	V	1,10	2,61	2,59				3,03	2,41	3,60			
2010	M	51,25	51,26	51,54	0,02	0,57	0,30	19,33	20,34	21,56	5,32	11,73	8,52
	σ	0,54	1,19	1,11				1,00	0,87	0,91			
	±m	0,12	0,27	0,25				0,22	0,20	0,20			
	V	1,05	2,33	2,15				5,16	4,29	4,23			

Таблица 4.

Показатели индексов физического развития у девочек в возрасте 7-10 лет, занимающихся художественной гимнастикой

г.р.	стат. показатель	Индекс Вервека			темп базисного прироста %			Индекс Рорера			темп базисного прироста %		
		фев. 2020	авг. 2020	янв. 2021	авг. 2020	янв. 2021	ср. Тпр %	фев. 2020	авг. 2020	янв. 2021	авг. 2020	янв. 2021	ср. Тпр %
2013	M	1,21	1,19	1,17	-2,07	-3,49	-2,78	11,64	11,87	11,34	1,99	-2,57	-0,29
	σ	0,02	0,02	0,02				0,34	0,38	0,36			
	±m	0,00	0,01	0,01				0,08	0,08	0,08			
	V	1,56	1,96	2,12				2,90	3,17	3,21			
2012	M	1,18	1,15	1,14	-2,69	-3,44	-3,06	10,98	11,16	10,66	1,72	-2,81	-0,55
	σ	0,03	0,02	0,02				0,53	0,72	0,49			
	±m	0,01	0,00	0,00				0,12	0,16	0,11			
	V	2,24	1,69	1,72				4,87	6,43	4,62			
2011	M	1,16	1,15	1,12	-1,20	-3,77	-2,49	10,86	10,77	10,79	-0,70	-0,50	-0,60
	σ	0,03	0,02	0,03				0,39	0,36	0,52			
	±m	0,01	0,01	0,01				0,09	0,08	0,12			
	V	2,17	1,95	2,57				3,57	3,30	4,82			
2010	M	1,11	1,09	1,06	-2,28	-4,86	-3,57	10,82	10,99	11,35	1,72	5,06	3,39
	σ	0,03	0,02	0,03				0,51	0,39	0,38			
	±m	0,01	0,01	0,01				0,11	0,09	0,08			
	V	2,64	2,10	2,50				4,75	3,56	3,33			

В группе девочек 2011 г.р. (n=20) были выявлены статистически значимые сильные положительные взаимосвязи между показателями длины тела (см) в феврале 2020 и в январе 2021 ($r=0.913^{***}$, $p<0,001$). Между показателями длины тела в феврале 2020 и в августе 2021 также существуют значимые сильные положительные взаимосвязи ($r=0.936^{***}$, $p<0,001$). Однако, в период с февраля 2020 по август 2020 выявленные изменения показателя длины тела (см) остаются достоверно значимыми, характеризуясь средней положительной взаимосвязью ($r=0.672^{**}$, $p<0,01$).

В группе девочек 2010 г.р. (n=20) были выявлены статистически значимые сильные положительные взаимосвязи между показателями длины тела (см) в августе 2020 и в январе 2021 ($r=0.838^{***}$, $p<0,001$).

По сравнению с измерениями, проведенными в феврале 2020 года, уже к августу темп прироста показателя «обхват грудной клетки, см» увеличился во всех 4 группах гимнасток, однако наибольший прирост зафиксирован у девочек 2012 г.р. (2,79 %), наименьший прирост обнаружен в группе девочек 2011 и 2010 г.р. (1,93%).

Показатель «обхват грудной клетки, см» характеризуется значительным темпом прироста. Наибольшее усредненное значение темпа прироста к январю 2021 зафиксировано у девочек 2012 г.р. (6,75%), наименьший показатель в группе 2010 г.р. и составил 3,71%.

В группе девочек 2013 г.р. в период с февраля по август 2020 изменения показателя «обхват грудной клетки, см», характеризуются сильной положительной взаимосвязью ($r=0.827^{***}$, $p<0,001$). Однако, с февраля и августа 2020 по январь 2021 изменения показателя «обхват грудной клетки, см», характеризуются взаимосвязью уже средней силы ($r=0.674^{**}$, $p<0,01$ и $r=0.576^{**}$, $p<0,01$) соответственно.

В группе девочек 2012 г.р. (n=20) были выявлены средние положительные взаимосвязи между показателями обхватов в период с февраля по август 2020 ($r=0.684^{***}$, $p<0,001$), так и в обхватов в период с февраля по январь 2021 ($r=0.584^{**}$, $p<0,01$). Однако, если рассматривать как изменил свое значение данный показатель в период с августа 2020 по январь 2021, то взаимосвязь приобрела значимый сильный характер ($r=0.857^{***}$, $p<0,001$).

В группе девочек 2011 г.р. (n=20) были выявлены значимые сильные положительные взаимосвязи между обхватами в период с февраля по август 2020 ($r=0.951^{***}$, $p<0,001$) и с февраля 2020 по январь 2021 ($r=0.798^{***}$, $p<0,001$). С августа 2020 по январь 2021 выявлены значимые сильные положительные взаимосвязи изменения показателя обхвата грудной клетки ($r=0.82^{***}$, $p<0,001$).

В группе девочек 2010 г.р. (n=20) были выявлены значимые сильные положительные взаимосвязи между обхватами в период с февраля по август 2020 ($r=0.931^{***}$,

$p < 0,001$) и в период с февраля 2020 по январь 2021 ($r = 0,836^{***}$, $p < 0,001$). С августа 2020 по январь 2021 выявлены значимые сильные положительные взаимосвязи изменения показателя обхвата грудной клетки ($r = 0,846^{***}$, $p < 0,001$).

Исследуя, показатель «масса тела, кг» было выявлено, что в августе 2020 года наибольший процент темпа прироста наблюдался у девочек 2010 г.р. (7,17%). Наименьший темп базисного прироста наблюдался у девочек 2010 г.р. (3,99%). В январе 2021 года наибольший процент темпа прироста наблюдался у девочек 2013 г.р. (12,11%). Наименьший темп базисного прироста наблюдался у девочек 2010 г.р. (7,55%).

В группе девочек 2013 г.р. в период с августа 2020 по январь 2021 изменения показателя «масса тела, кг», характеризуются сильной положительной взаимосвязью ($r = 0,829^{***}$, $p < 0,001$).

В группе девочек 2012 г.р. в период с февраля по август 2020 изменения показателя «масса тела, кг», характеризуются сильной положительной взаимосвязью ($r = 0,829^{***}$, $p < 0,001$), аналогичная тенденция сохраняется с февраля 2020 по январь 2021 ($r = 0,772^{***}$, $p < 0,001$). Существуют значимые сильные положительные взаимосвязи между изменениями показателя «масса тела, кг» в период с августа 2020 по январь 2021 ($r = 0,975^{***}$, $p < 0,001$).

В группе девочек 2011 г.р. в период с февраля по август 2020 изменения показателя «масса тела, кг», характеризуются средним положительным уровнем взаимосвязи ($r = 0,617^{**}$, $p < 0,01$). Однако, в период с августа 2020 по январь 2021 зафиксированы уже значимые сильные положительные взаимосвязи ($r = 0,716^{***}$, $p < 0,001$).

В группе девочек 2010 г.р. в период с февраля по август 2020 изменения показателя «масса тела, кг», характеризуются средним положительным уровнем взаимосвязи ($r = 0,685^{***}$, $p < 0,001$), как и в период с августа 2020 по январь 2021 ($r = 0,647^{**}$, $p < 0,01$).

Пропорциональность развития грудной клеткичислялась с помощью индекса Бругша. Отставание темпов прироста было выявлено в феврале 2020 г. у девочек в группах 2012 и 2011 г.р. Данная тенденция сохранилась и по анализам результатов измерений в августе 2020 года в группе девочек 2011 г.р. Однако, именно в группе девочек 2011 г.р. был зафиксирован самый высокий темп базисного прироста к январю 2021 и составил 1,27%.

Масса тела юных спортсменок оценивалась с помощью индекса Бушара. Наибольший темп прироста от первоначального измерения зафиксирован в группе девочек 2010 г.р. и составил по состоянию на август 2020

года 5,32%, по состоянию на январь 2021 года 11,7%. Наименьший показатель базисного темпа прироста индекса Бушара замечен в группе девочек 2011 г.р. т составил 2,4% по состоянию на август 2020 года. По состоянию на январь 2021 года самый низкий показатель базисного темпа прироста зафиксирован у девочек 2011 г.р. и составил 5,2%.

Гармоничность физического развития была оценена при помощи индекса Вервека. Значение величины данного индекса в диапазоне от 1,25 – 0,85 единиц отражает гармоничное развитие ребенка и указывает на мезоморфный тип телосложения. Однако, при оценке данного индекса у юных гимнасток в возрасте 7-10 лет была выявлена тенденцию к отрицательному базисному приросту показателя. Снижение темпа базисного прироста обнаружено у девочек 2010 г.р. и составило -4,8% по состоянию на январь 2021 года.

Физическое развитие юных гимнасток в возрасте 7-10 лет было оценено по средству индекса Рорера. У девочек 2012 г.р. наблюдался наиболее значительный отрицательный темп базисного прироста показателя по состоянию на январь 2021 года (-2,81%). Наиболее высокий темп базисного прироста индекса Рорера наблюдается у девочек 2010 г.р. и по состоянию на январь 2021 составил 5,6%.

Обсуждение

Анализ показателей индекса Бругша свидетельствует о гармоничности физического развития и пропорциональность грудной клетки юных спортсменов. Однако полученные индексы соответствует нижней грани нормы характеризуются в качестве маркера астенического типа телосложения, что особо заметно начиная с группы спортсменок 2011 г.р. (т.е. 9-10 лет).

Анализируя расчетные значения индексов физического развития, было обнаружено, что у девочек в возрасте 7-10 лет несколько снижены показатели индекса Бушара. Полученные данные отражают тенденцию роста данного показателя у всех возрастных групп, однако зафиксированные значения свидетельствуют о недостаточной массе тела и соответствуют астеническому типу телосложения.

Расчетные значения для индекса Вервека соответствуют диапазону значений, характерному мезоморфии и отражают гармоничное развитие ребенка. Однако во всех возрастных группах зафиксировано снижение данного показателя по мере спортивного стажа и соответствие нижней грани нормального распределения значений.

Расчетные значения для Индекс Рорера отражают гармоничное развитие ребенка. Однако, примерно в

возрасте 8-9 лет наиболее значительное снижение данного показателя. Однако в возрасте 10-11 лет данный показатель снова возрастает и остается в пределах нормальных значений.

Заключение

Особенности физического развития девочек 7 – 10 лет обусловлены включенностью детей в систему спортивной подготовки. Наиболее ярко динамику изменений возможно оценить по темпам базисного прироста показателей развития, а также при использовании результатов расчетов индексов биологического развития.

Гармоничность физического развития девочек в возрасте 7-10 лет соответствует нижней грани нормы, утвержденной для данной возрастной группы. Однако в возрасте 8-9 лет, что соответствует возрасту перехода с

одного этапа подготовки на другой наблюдается значительный дисбаланс, обусловленный интенсификацией процесса подготовки. В данный возрастной период уже формируются более яркие соматотипические проявления конституциональной принадлежности спортсменок – астеникам. В целом анализ данных продемонстрировал сниженные значения показателей физического развития детей с явным замедлением в переходный период с этапа на этап, наряду с явной тенденцией к восстановлению нормальных значений к возрасту десяти лет. Данная тенденция обусловлена стрессорным воздействием изменившихся параметров тренировочных и соревновательных воздействий (по объему и интенсивности), вследствие чего организму юных спортсменок необходимо было длительное время (в среднем от полугода) для адаптации к предлагаемым нагрузкам и функционированию условиях в новой морфологической ситуации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова Т.Ф., Никитина Т.М., Полфунтикова и др. Влияние систематических занятий спортом на физическое развитие и физическую подготовленность детей 6-10 лет. Вестник Московского университета. Сер. 23: Антропология. 2019. № 3. С. 5-14.
2. Гужаловский А.А. Проблема «критических» периодов онтогенеза, ее значение для теории и практики физического воспитания / А.А. Гужаловский. - М.: Физкультура и спорт, 1984. - С. 211-223.
3. Дорохов Р.Н. Спортивная морфология: учебное пособие для высших и средних учебных заведений физической культуры / Р.Н. Дорохов, В.П. Губа. — М.: СпортАкадемПресс, 2002. — 236 с.
4. Есаков С.А. Возрастная анатомия и физиология (курс лекций) /УдГУ. Ижевск, 2010.
5. Приказ Министерства спорта РФ от 20 августа 2019 г. № 675 «Об утверждении федерального стандарта спортивной подготовки по виду спорта «художественная гимнастика»
6. Псеунук А.А., Возрастная анатомия и физиология (лекции). – Майкоп: Изд-во АГУ, 2008, - 268 с.
7. Сонькин В.Д. Физиологические закономерности онтогенеза и их возможные приложения к теории физической тренировки / В.Д. Сонькин //Физиология человека. - 2015. - Т. 41. - № 5. - С. 125.
8. Физическое развитие ребенка: учебное пособие К.А. Арутюнян, А.Ф. Бабцева, Е.Б.Романцова. – Благовещенск: Буквица, 2011 – 35 с.
9. Poryo M., Paes L.A., Pickardt T., Bauer U.M.M., Meyer S., Wagenpfeil S., Abdul-Khaliq H.; German Competence Network for Congenital Heart Defects Investigators. Somatic Development in Children with Congenital Heart Defects. J. Pediatr. 2018 Jan;192:136-143.e4. doi: 10.1016/j.jpeds.2017.09.059. PMID: 29246335.

© Шувалова Лилия Сергеевна (lilia9292@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МЕДИАТЕХНОЛОГИИ В КОРПОРАТИВНОЙ МОДЕЛИ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ: ВОЗМОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Ярных Вероника Игоревна

К.э.н., доцент, Российский Государственный
Гуманитарный Университет
vyarnykh@gmail.com

MEDIA TECHNOLOGIES IN CORPORATE MODEL OF MEDIA EDUCATION: OPPORTUNITIES AND PERSPECTIVE

V. Yarnykh

Summary: The article examines the changes in the corporate training system under the influence of the appearance on the labor market of generations Y and X, the digitalization of the educational environment and the need to develop transmedia literacy. These factors have led to significant changes in the corporate education system as a whole, and undoubtedly, under the influence of the COVID-19 infodemic, they are changing the corporate educational space. This makes it possible to talk about the formation and development of a corporate model of media education. In this regard, it is also necessary to talk about an expanded space for the use of modern media education technologies. Microlearning, mobile learning technologies, the development of transmedia literacy through the implementation of project activities are considered as an example of modern media educational technologies.

Keywords: media education, corporate model of media education, media education technologies, micro education, mobile education, transmedia literacy, project education, social media, theory of generations, generation Y, generation X, infodemic.

Аннотация: В статье рассматриваются изменения в системе корпоративного обучения под влиянием появления на рынке труда поколений Y и X, дигитализацией образовательной среды и необходимостью развития трансмедиаграмотности. Эти факторы привели к существенным изменениям в системе корпоративного образования в целом, и безусловно под влиянием инфодемии COVID-19 изменяют корпоративное образовательное пространство. Это дает возможность говорить о формировании и развитии корпоративной модели медиаобразования. В этой связи также необходимо говорить о расширенном пространстве применения современных медиаобразовательных технологий. В качестве примера современных медиаобразовательных технологий рассматриваются микрообучение, мобильные технологии обучения, развитие трансмедиаграмотности через реализацию проектную деятельность.

Ключевые слова: медиаобразование, корпоративная модель медиаобразования, медиаобразовательные технологии, микрообучение, мобильное обучение, трансмедиаграмотность, проектное обучение, социальные медиа, теория поколений, поколение Y, поколение X, инфодемия.

Введение

Мир сегодня - это мир медиа. Организации и люди существуют сегодня в двух реальностях – виртуальной и реальной. В медийной и информационной среде необходимо присутствовать, существовать и развиваться. На рынке труда, да и на рынке обучения присутствует несколько поколений с разными запросами, разным опытом подготовки, разным пониманием того, как в принципе должно строиться обучение. По сути, с разными ожиданиями. Эти факторы, да и стремительное изменение корпоративного мира в 2020 году в эпоху пандемии COVID-19 привели к существенным изменениям системы корпоративного образования и появлению новой модели корпоративного медиаобразования.

Методология

Статья написана на основе многолетней исследовательской, с точки зрения теории и практики рассматриваемой проблемы, деятельности автора. Использование комплекса взаимодополняющих теоретических и эмпирических методов исследования позволило по-

следовательно рассмотреть происходящие изменения в нестандартной ситуации этого года развития инфодемии COVID-19 в области корпоративного образования в целом, и в корпоративной модели медиаобразования в частности. Опора на имеющуюся источниковедческую базу, сопоставительно-сравнительный анализ, включенное наблюдение, позволяет интерпретировать происходящие события в контексте развития корпоративной модели медиаобразования.

Существующие модели медиаобразования и предпосылки для формирования корпоративной модели медиаобразования

Прежде всего необходимо отметить, что существует много моделей медиаобразования как такого. Подавляющее большинство этих моделей было разработано для школьного и вузовского образования, однако это не исключает использования подходов и понятий в других отраслях и секторах экономики. Представляется необходимым в рамках данной работы выделить следующие модели медиаобразования. Как отмечают Федоров А.В и Чельшева И.В. разработанные в России модели

медиаобразования можно разделить на образовательно-информационные (включающие изучение теории и истории, а также медиаязыка); воспитательно-этические (моральная, религиозная и философская проблематика на медиаматериале); практико-утилитарные модели (практическое изучение и применение медиасредств); эстетические (развитие художественного вкуса и анализ произведений медиакультуры) и модели развивающего обучения (главный акцент на развитие восприятия, воображения, критического мышления по отношению к медиатекстам любого типа и т.д.) [1, С. 34]. Важно отметить разнообразие подходов, факторов, систем, которые в том или ином виде используются при разработке моделей медиаобразования. Здесь же необходимо обратить внимание также на тот факт, что само понимание медиаобразования не является устоявшимся и закрепленным. Представляется необходимым с учетом современной ситуации и развития медийного пространства отметить, что ЮНЕСКО под медиаобразованием, например, рассматривает процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники. Обретенная в результате этого процесса медиаграмотность помогает человеку активно использовать возможности информационного поля - телевидения, радио, видео, кинематографа, прессы, Интернета [2]. Медиаобразование сегодня существенно вышло за пределы школьного и вузовского образования, определение медиа грамотности как компетенции современного человека, необходимого ему для комфортного существования в современном мире заставляет и корпоративный сектор обращать внимание на данную проблему.

Факторы изменения системы корпоративного образования в целом

Инфодемия COVID-19 заставила корпоративный сектор быстрее приспосабливаться и пересматривать систему корпоративного образования. Однако и до весны 2020 года исследователи отмечали влияние нескольких факторов, которые внесли значительные корректировки в стратегию развития корпоративного образования. Основными причинами быстрых и существенных изменений в системе корпоративного образования стало стремительное развитие цифровых технологий, используемых в обучении, а также выход на рынок труда поколений, выросших в условиях проникновения цифровых технологий во все сферы жизни [3, С.502]. Если раньше мы заказывали продукты по телефону, теперь мы делаем это через приложения. Мы вынуждены использовать новые цифровые технологии, потому что по-другому просто невозможно существовать в современном мире.

Цифровые технологии существенно изменили образовательный ландшафт. Развитие цифровых технологий привело к появлению и развитию мобильного обучения, дистанционного обучения, e-learning. Но в целом необходимо говорить о смене образовательной парадигме. Это изменение не только в том, что процессы обучения переводятся в цифровую среду. Обучение в цифровую эпоху — это более глубокая трансформация всего процесса обучения, применение новых цифровых инструментов для переосмысления того, как необходимо обучать, чтобы быть современным. Обучение в цифровую эпоху уже сейчас носит непрерывный характер, выстраивается индивидуальная образовательная траектория в корпоративном формате, а образовательные решения в целом в некоторых компаниях уже сейчас принимаются на основании больших данных, формируя дальнейшую индивидуализацию обучения внутри корпорации. Однако говоря о корпоративной системе обучения важно принимать во внимание дальнейшие тренды развития корпоративного обучения в целом, базируясь на тех процессах, которые уже происходили до весны 2020 года. Прежде всего, это переход корпоративного обучения в онлайн. Это глобальный и безусловно самый очевидный тренд. Именно этот тренд развития корпоративного образования усугубился после ситуации инфодемии COVID-19 2020 года. Компании сами перешли в дистанционный, удаленный или смешанный формат работы, а такая смена форматов бизнес-процессов влечет за собой и смену форматов обучения.

Вторым безусловным трендом на сегодняшний день безусловно становится трансмедиаграмотность. 2020 год показал очень хорошо, что в корпоративном секторе становится важным повышать два вида грамотности - цифровую и медийно-информационную. Вместе два вида грамотности позволяют говорить о трансмедиаграмотности как комплексном, обобщающем и интегрированном понятии [4, С.506]. Ситуация 2020 года не только в Российской Федерации, но и во всем мире продемонстрировала ситуацию инфодемии, то есть не просто информационный шум, к которому более - менее корпоративный сектор приспособился. Это потоковая волна фейков, домыслов, дезинформации, непроверенной информации о COVID-19. В этой ситуации переход на дистанционный формат работы и обучения вызвал не просто дополнительный стресс, а существенно затормозил поиск необходимой для работы или для учебы информации. При добавлении существенно выросшего информационного шума выяснилась необходимость критического мышления, умение анализировать входящую информацию, умение выделять важное и основное и т.д. Это навыки входящие в медийно-информационную компетентность. Вторым важным фактором в трансмедиаграмотности стало неумение работать на платформах и ресурсах для дистанционной работы или учебы. Выяснилось на практике, что сотрудники компаний отлично делают селфи и размещают ин-

формацию в Instagram, но не умеют работать в сессионном зале в Zoomе. Но точно такая же ситуация сложилась и в корпоративном секторе. Когда выяснилось, что и с корпоративными ресурсами для дистанционной работы (даже там, где такие ресурсы вроде бы были) сотрудники компании также работать не умеют. И это цифровая грамотность как составная часть трансмедиаграмотности. В этих условиях компании пришлось буквально на ходу перекраивать существующие корпоративные обучающие программы, и вводить новые.

Такой фокус на медийно-информационную и цифровую грамотность крупные корпорации в рамках системы корпоративного образования стали реализовывать и в процессе локдауна. Например, компания Норникель уже запустила проект «Цифровой Норникель». Программа рассчитана на два года; ее первый этап стартовал в середине апреля, второй запланирован на сентябрь текущего года. Сформированный цикл программ «Цифровой «Норникель» позволит всем сотрудникам выбрать необходимые курсы в онлайн обучении цифровой грамотности, развить соответствующие компетенции и повысить уровень квалификации [5].

И если раньше цифровая трансформация бизнеса шла последовательно и размеренно, то сегодняшняя ситуация вынуждает двигаться опережающими темпами. Основными компетенциями в сегодняшней ситуации практически одновременно стали понимание основ кибербезопасности и медийной безопасности; понимание цифровых трендов; умение работать во внутренних коммуникациях внутри компании и умение пользоваться корпоративными ресурсами и продуктами. Главной компетенцией на сегодняшний момент становятся навыки управления проектами, причем проектами в дистанционном формате с распределённой командой проекта [6, С.2452].

Наконец третьим трендом, который фактически меняет образовательный ландшафт корпоративной образовательной системы, является наличие на рынке трех поколений X,Y,Z со своими запросами и ожиданиями от корпоративного обучения и в инструментах, и в технологиях, и т.д. Именно поколение Yи Z стали драйверами для существенного расширения в использовании мобильного обучения, дистанционного обучения и т.д. Говоря о новых требованиях к принципам и технологиям корпоративного образования необходимо отметить следующее. Поколение Z в этом смысле определяет принципиальные изменения в системе корпоративного обучения. Прежде всего они являются цифровыми аборигенами, то есть людьми, с детства выросшими в цифровой среде. Это определяет «клиповость» или мозаичность их сознания; селективное восприятие — внимание только к тому, что соответствует ожиданиям; «пазл-поведение» — на основе разрозненных навыков и несвязанного практи-

ческого опыта; свободное функционирование в цифровой среде [7, С.22]. С точки зрения технологий обучения это означает необходимость кодирования контента через визуализацию (картинка, инфографика отлично воспринимается), игровая форма занятий, необходимость выстраивать оперативное взаимодействие через цифровые коммуникации, и наконец необходимо поощрять даже самые маленькие достижения. Представители этого поколения нуждаются в самом небольшом, но постоянном поощрении в процессе обучения, поддержке их достижений, постоянного внимания к поддержанию образовательного трека. И в этой связи также необходимо принимать во внимание, что обучение для поколения Yи Z должно быть крайне практичным. Представители этих поколений, в отличие от поколения X, должны очень хорошо понимать и представлять как полученные знания или отработанные навыки они будут применять в своей конкретной работе завтра. Вторым выводом в связи с требованиями поколений Z и Y становится запрос на очень короткие образовательные программы или курсы, ка уже отмечалось выше очень практичной направленности.

Суммируя предложенные выше факторы, существенно повлиявшие на коренные изменения в системе корпоративного образования, а также отмечая выявленные проблемы инфодемии COVID -19 необходимо говорить, по сути, о следующих фокусах системы корпоративного образования в сегодняшних условиях. Это фокус на проектную работу и компетенции работы в распределённой среде, а также навыки работы под информационным давлением и в условиях многозадачности. Все это создает необходимость не только в перестройке подходов к системе корпоративного образования, но и совершенного нового взгляда на технологии и инструменты корпоративного обучения.

В сложившихся обстоятельствах важным представляется отметить тот факт, что данные факторы не просто являются драйверами изменений системы корпоративного образования. В данном случае важно говорить и об активном внедрении медиатеchnологий в систему корпоративного обучения. Необходимо отметить, что корпоративный сектор безусловно является одним из наиболее восприимчивым к внедрению новых технологий, и конечно же, сложившаяся ситуация позволяет проанализировать организационную практику компаний.

Рассматривая медиаобразовательные технологии в целом важно отметить следующие моменты. Прежде всего это развитие цифровой образовательной корпоративной среды любой организации и образовательной в том числе. Это один из элементов управления корпоративными знаниями. Достаточное количество провайдеров предлагает сейчас корпоративные цифровые решения, по сути цифровые экосистемы, которые включают в

себя разные структурные составляющие корпоративной системы. Важной структурной такой составляющей становятся, например, мобильные приложения. Мобильное обучение достаточно востребовано в последние несколько лет в корпоративном секторе. В данном случае мобильное приложение выступает в качестве точки доступа к корпоративной образовательной системе в целом. Необходимо обратить внимание на то, что мобильное приложение в корпоративной образовательной среде дает возможность реализовать концепт 3А: любой контент в любое время и в любом месте. Мобильное приложение обеспечивает доступ к образовательному контенту тогда, когда удобно человеку и там, где удобно и комфортно. Медиаобразовательные технологии сосредоточены в системе в целом, и мобильные приложения дают возможность доступа к ним и использования в рамках образовательной программы. В отличие от традиционной формы подачи учебных материалов и заданий мобильное обучение применяет инновационные технологии, с помощью которых происходят изменения в процессе преподавания. Для доставки определенного рода информации применяются такие современные сервисы, как социальные сети, облачные хранилища, хостинги медиаданных, а в последнее время некоторые преподаватели стали использовать социальные сети, выкладывая туда полезную информацию. Исследователи ЮНЕСКО выделяют несколько ключевых факторов мобильного обучения [8, С. 15]. Прежде всего — это мобильность. Современные гаджеты дают возможность организовать и оптимизировать учебный процесс вне зависимости от места и времени. У такого рода мобильности существуют два аспекта: во-первых, возможность реализации образовательных программ несмотря на местоположение пользователя. Вторым важным фактором мобильного обучения становится непрерывность доступа к образовательному пространству, то есть реализация концепции 3А. Третьим фактором становится персонализация обучения и формирование индивидуальной образовательной траектории для каждого обучающегося. Мобильное обучение и мобильное приложение как точка доступа дают возможность на практике реализовать индивидуальный план обучения для каждого человека в зависимости от оценки результатов работы, потенциала и т.д. Еще одним фактором становится улучшение качества коммуникации. Мобильное приложение, связанное с мессенджерами, например, дает возможность коммуницировать одновременно всем участникам процесса, которые принимают участие в выбранной программе обучения. Также в этом случае есть возможность прямой коммуникации с преподавателем для уточнения рабочих вопросов и т.д. И наконец мобильные приложения дают возможность для реализации работы в проектной группе, устанавливая горизонтальные связи между обучающимися.

Работа в проектной группе как медиаобразователь-

ная технология является одной из наиболее потенциальных для развития медиакомпетенций. Проектная группа как образовательная технология известна и используется достаточно давно. Однако работа над внутренним медиапроектом, например, позволяет развить комплекс коммуникационных, проектных, профессиональных и медиакомпетенций. Привычная деятельность в проекте удобна, понятна и комфортна для представителей поколения Z [9, С. 342]. Представители поколения Z, и частично представители поколения Y с детства играя в компьютерные игры привыкли к проектному поведению [10]. Это удобная медиаобразовательная технология для ведения образовательных проектов и является фактором мотивационных программ организации. Вторым важным фактором использования проектной работы как медиаобразовательной технологии позволяет использовать элементы менторинга и наставничества. А это один из возможных реализаций мотивационного фактора как статус внутри компании. Такие возможности позволяют реализовать комплексный подход в управлении человеческим капиталом компании.

Реализация собственных медиапроектов, работа с ними является важной современной медиаобразовательной технологией. Реализация собственных медиапроектов сотрудников достаточно распространена в образовательной организации любого уровня. Многие педагоги любого уровня имеют собственные медиапроекты (блоги, влоги, YouTube каналы, аккаунты в социальных сетях) нацеленные на профессиональную составляющую и демонстрирующие их портфолио, например. Кроме того, любой личный медиапроект сотрудника организации влияет на формирование медийного образа организации в целом. Например, негативные высказывания о компании или о конкурентах, провокационные фотографии или материалы, мгновенно тиражируются и распространяются в интернете, индексируются и влияют на паблисити компании. Важным фактором влияния на ситуацию в этом случае становится медийно-информационная грамотность сотрудников. Развитие элементов медийной, информационной и цифровой грамотности сотрудников включается в этом случае в образовательные корпоративные программы. Кроме того, в образовательные программы организации включаются и навыки работы с собственными медиапроектами, а также знания, умения их создания и продвижения в социальных медиа. Такой интегрированный подход позволяет комплексно подойти к решению подобных проблем. Как пример, можно привести программу, которую запустил Норникель в апреле 2020 года [5].

На апробированных примерах из корпоративного сектора можно сделать вывод, что медиаобразовательные технологии обладают огромным потенциалом для развития трансмедиаграмотности, и не только.

Еще одним существенным изменением на рынке корпоративного образования в целом стало расширение использования микрообучения. Микрообучение (microlearning) — это способ представления новой информации малыми блоками, каждый из которых посвящен конкретной, очень узкой теме. Микрокурсы получили большую популярность именно в мобильном обучении [11]. Микрообучение в самом формате предполагает очень небольшие блоки контента с конкретными результатами. Более того, учитывая, что микрообучение используется в основном в мобильном обучении, необходимо обратить внимание на мультимедийность контента и мультиплатформенность его размещения. Курсы в формате микрообучения присутствуют на образовательных корпоративных мультиплатформах, они небольшие по объему, и дают возможность быстро получить результат. Это может быть и быстрое развитие какого-то навыка или умения, получение знаний и т.д.

Заключение. Инфодемия COVID - 19 стало мощным дополнительным драйвером развития системы корпоративного обучения. Использование в системе корпоративного обучения медиаобразовательных технологий позволяет решить несколько задач. Среди них и удовлетворение расширенных запросов стейкхолдеров обучения, и мотивация обучения для сотрудников, и возможности для быстрого развития навыков и умений. Компетенции трансмедиаграмотности стали ответом на вызов инфодемии и требуют развития с помощью совершенно новых технологий. Это и мобильное обучение, и микрообучение и развитие собственных медийных проектов сотрудников компаний.

И наконец важно отметить, что развитие медийных ресурсов сотрудников, и развитие трансмедиаграмотности также влияет на медиа имидж компании и существенно повышает ее шансы в конкуренции на рынке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федоров А.В., Челышева И.В. Медиаобразование в современной России: основные модели // Высшее образование в России. 2004. № 8. С.34-39.
2. Медиаобразование. *Информация для всех*. [Электронный ресурс]. URL\https://ifap.ru/projects/mediaed2.htm (дата обращения 27.11.2020)
3. Zavyalova E.K., & Ardichvili A. (2020). The Contemporary Problems of Corporate Education in Russian Companies: Can There Be Learning Without Development? *Russian Management Journal*, 17(4), 499–516. <https://doi.org/10.21638/spbu18.2019.405>
4. Гендина Н.И. Проблема интеграции информационной и медиаграмотности: Международный опыт и российские реалии // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств, N. 19-1, 2012, С. 54-71.
5. «НОРНИКЕЛЬ»: цифровой рынок в условиях самоизоляции. // Электрон. дан. URL <https://www.nornickel.ru/news-and-media/press-releases-and-news/nornikel-tsifrovoy-ryvok-v-usloviyakh-samoizolyatsii.htm> (дата обращения 22.05.2020)
6. Falloon G. From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework. *Education Tech Research Dev* 68, 2020, P. 2449–2472
7. Seemiller C., Grace M. Generation Z: Educating and Engaging the Next Generation of Students. *About Campus*. 2017, Volume 22(3), P. 21-26. doi:10.1002/abc.21293
8. Рекомендации по политике в области мобильного обучения. ЮНЕСКО. [Электронный ресурс]. URL\ <https://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214738.pdf> (дата обращения 20.12.2020).
9. Якимова З.В., Масилова М.Г. Поколение Z как потенциальный сегмент рынка труда // АНИ: педагогика и психология. 2017. №4 (21) С. 341-345.
10. Кармазин Т.В. Корпоративное обучение поколения Z. [Электронный ресурс]. URL\ <https://ria-stk.ru/ds/adetail.php?ID=176525> (дата обращения 29.12.2020)
11. Глоссарий webinar academy. [Электронный ресурс]. URL\ <https://academy.webinar.ru/glossary/mikroobuchenie> (дата обращения 21.12.2020)

© Ярных Вероника Игоревна (vvarnykh@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

АУДИТИВНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ГЕНДЕРНОГО ФАКТОРА ВО ФРАЗОВОМ РИТМЕ ПРИ НЕПОДГОТОВЛЕННОМ ЧТЕНИИ ВСЛУХ (ПАРАДИГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Банков Андрей Сергеевич

*К. филол. н., доцент, Нижегородский государственный
лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова
bankov2007@yandex.ru*

AUDITORY ANALYSIS OF THE GENDER- BASED AGENT IN PHRASAL RHYTHM DURING EXTEMPORANEOUS READING ALLOUD (THE PARADIGMATIC ASPECT)

A. Bankov

Summary: The article describes the role of the gender factor in contemporary American prosody. The attention is focused on the auditory analysis of rhythm in extemporaneous reading aloud. Typical peculiarities of the extemporaneous reading "rhythmic repertoires" (the paradigmatic aspect) of each of the two gender groups are found and statistically relevant similarities and differences are defined.

Keywords: prosody, rhythm, rhythmic group, gender, extemporaneous reading, paradigm.

Аннотация: Статья представляет собой фрагмент описания роли гендерного фактора во фразовой просодии современного американского варианта английского языка, в частности, результаты аудитивного анализа фразового ритма при неподготовленном чтении вслух. Для каждой из двух гендерных групп респондентов устанавливаются типичные особенности «ритмических репертуаров» (парадигматический аспект) при реализации указанного вида речевой деятельности, определяются сходства и статистически достоверные различия.

Ключевые слова: просодия, ритм, ритмическая группа, гендер, неподготовленное чтение, парадигматика.

Теоретическая основа исследования

В лингвистике ритм принято понимать, как «регулярное повторение сходных и соизмеримых речевых единиц, выполняющее структурирующую, текстобразующую и экспрессивно-эмоциональную функции» [5, с. 416]. Чередование ударных и безударных слогов образуют слоговый ритм. В просодических исследованиях ритм анализируется с двух позиций:

1. как изохронность ударных слогов и
2. с точки зрения свойств ритмических групп (РГ). В первом случае, как правило, применяются акустические методы анализа, во втором – аудитивные. Вспомним, что под *ритмической группой* понимается совокупность ударного слога и примыкающих к нему безударных слогов.

Исследование влияния гендерного фактора на ритмическую организацию фразы при неподготовленном чтении вслух с точки зрения анализа свойств ритмических групп целесообразно проводить в 3 этапа:

1. выделение ритмических групп;
2. установление их парадигматических характеристик;
3. определение их синтагматических свойств.

РГ выделяются по следующим признакам:

- слоговая РГ иерархически подчинена одной синтагме. Ситуация, когда РГ распространяется на не-

сколько синтагм недопустима, но совпадение одной РГ с целой синтагмой или односинтагменной фразой вполне вероятно;

- РГ имеет только один ударный слог;
- количество и позиция безударных слогов в РГ не ограничены и влияют на типологию и свойства РГ;
- РГ, состоящие из одного ударного слога, не противоречат ни одному из вышеприведенных правил, следовательно, их существование правомерно;
- если ударный слог в РГ является ядром синтагмы или фразы, то это учитывается в обозначении и типологизации группы;
- левой границей РГ является либо начало синтагмы (или фразы, если речь идет о первой в синтагме и фразе РГ), либо начало ударного слога (если это не первая группа в синтагме);
- правой границей РГ является начало второго ударного слога в синтагме (для начальной РГ) или начало ближайшего правого ударного слога (для РГ в середине синтагмы), либо конец синтагмы/фразы (для конечных групп);
- в случае совпадения РГ с целой синтагмой или фразой, левой и правой границами группы считаются границы соответствующей синтагмы или фразы.

Говоря о границах РГ, мы понимаем, что они совпадают с границами слогов, которые с акустической точки зрения весьма неопределенны и представляют собой,

чаще всего, переходные области со «скользящей» артикуляцией. В настоящем исследовании, учитывая его аудитивный характер, за основное правило слогоделения принят традиционный подход, который можно охарактеризовать как аудитивно-функциональный [1, 4, 6].

С точки зрения **парадигматики** каждую РГ можно охарактеризовать при помощи четырех признаков: 1) положение ударного слога по отношению к безударным или структурный тип РГ, 2) тип ударения группообразующего слога, 3) позиция РГ в синтагме и фразе, а также 4) количественный состав безударных слогов (количество проклитических и/или энклитических безударных слогов). Выявление синтагматических свойств РГ (т.е. особенностей их сочетаемости) невозможно без предварительного установления их парадигматических характеристик.

По **положению ударного слога** имеющиеся РГ были классифицированы следующим образом:

- Слоговая ритмическая группа, состоящая из одного ударного слога – это *ударная ритмическая группа* (УРГ). Такие группы могут встречаться в начале, середине или конце фразы / синтагмы, а также полностью совпадать с ними по длине.
- *Проклитические ритмические группы* (ПРГ) имеют безударные слоги только слева от ударного, после него безударных слогов нет. ПРГ встречаются только в начале фраз и синтагм, и в тех случаях, когда целиком совпадают с ними.
- *Энклитические ритмические группы* (ЭРГ) имеют безударные слоги только справа от ударного. Встречаются в любой позиции синтагмы / фразы. Совпадение ЭРГ с фразой / синтагмой не исключено.
- *Проклитико-энклитические ритмические группы* (ПЭРГ) имеют безударные слоги как слева, так и справа от ударного слога. Встречаются либо в начале синтагм и фраз, либо в случаях совпадения с ними.

Тип ударения группообразующего слога позволяет установить связи между типом ударения и другими характеристиками РГ. Группе присваивалась оценка, соответствующая коду ее ударного слога, полученному на этапе описания акцентной структуры: «0» для безударного слога, «1» для словесного ударения, «2» для синтагматического ядра (СЯ), «3» для фразового ядра (ФЯ). Если применить указанный принцип описания к фразе: «It is certainly true that crime is a problem that we should try to reduce as much as possible», – то будут установлены следующие виды РГ: «It is certainly», вида «0100» – ПЭРГ; «true», вида «2» – УРГ; «that crime is a», вида «0100» – ПЭРГ; «problem», вида «20» – ЭРГ; «that we should try to re», вида «000100» – ПЭРГ; «duce as», вида «10» – ЭРГ; «much as», вида «10» – ЭРГ; «possible», вида «30» – ЭРГ.

Позиция РГ во фразе или синтагме важна, т.к. изменение характера синтагматического членения фразы влияет на все характеристики РГ, находящихся в непосредственной близости от границ, подвергаемых модификациям. Например, если трехсинтагменную фразу «Go sit in any courtroom for a day | and see | what cases are typically tried» произнести как двухсинтагменную – «Go sit in any courtroom for a day | and see what cases are typically tried», то между шестой и седьмой РГ произойдет перераспределение безударных слогов, которое повлечет изменение структурных типов РГ, модификацию ударений их группообразующих слогов, а также повлияет на их мелодические контуры и длительности. Кроме того, изменение парадигматических свойств РГ обязательно повлечет модификации их синтагматических свойств, т.е. свойств сочетаемости РГ друг с другом.

В зависимости от позиции во фразе или синтагме РГ предлагается классифицировать следующим образом:

- *начально-фразовые*, находящиеся в начале фразы;
- *начально-синтагменные*, находящиеся в начале синтагмы. При этом все начально-фразовые РГ являются начально-синтагменными, но не наоборот;
- *срединные*, находящиеся не в начале и не в конце фразы или синтагмы;
- *конечно-фразовые*, находящиеся в конце фразы;
- *конечно-синтагменные*, находящиеся в конце синтагмы, при этом все конечно-фразовые РГ являются конечно-синтагменными, но не наоборот;
- *фразовые*, совпадающие с целой фразой;
- *синтагменные*, совпадающие с целой синтагмой, при этом все фразовые РГ являются синтагменными, но не наоборот.

Такая характеристика, как **количество слогов**, гипотетически допускает бесконечное множество видов и вариантов. Даже если принять во внимание ограничения, возникающие из особенностей самого языка (тенденция к моносиллабизму, особенности словообразования, характерный ритм и т.д.), количество теоретически возможных комбинаций остается слишком большим, чтобы все эти варианты можно было жестко классифицировать. Поэтому, предлагается описывать состав каждой конкретной РГ, встреченной в тексте. Совокупность описаний всех РГ текста составит массив, внутри которого можно будет сгруппировать схожие РГ. Сформированные таким образом группы РГ будут адекватной классификацией видов РГ, актуальной для данного конкретного текста. Разумеется, если иметь дело с ограниченным числом текстов, такой подход не может дать универсальной классификации, исчерпывающим образом структурирующей рассматриваемую область языка. Однако если распространить данный принцип на достаточное количество разных текстов (например, в рамках одного функционального стиля) и провести статистическую обработку результатов, то будет создана

классификация, в целом достаточно объемная и подробная, чтобы охватить большую часть РГ в отдельно взятом функциональном стиле. При этом возможность возникновения исключений из такой классификации остается открытой. Такой анализ в масштабе языка относится к сфере больших данных и требует значительных вычислительных мощностей.

Количественный состав РГ анализируется в три шага:

1. кодировка ударных и безударных слогов цифрами «1» и «0», соответственно;
2. запись последовательностей ударных и безударных слогов в имеющихся РГ, при этом количество безударных слогов в ПРГ и ЭРГ указывается целым числом, например ПРГ вида «001» будет иметь индекс «2», а ЭРГ вида «1000» – «3». Цифра индекса соответствует количеству безударных слогов; при обозначении количества безударных слогов ПЭРГ индекс имеет форму дроби, где числитель указывает на количество проклитических слогов, а знаменатель – на количество энклитических. Например: индекс «1/3» при описании ПЭРГ означает, что данная РГ имеет вид «01000»;
3. подсчет количества РГ с совпадающими описаниями, а также определение РГ с уникальными описаниями.

Обработка данных о парадигматических свойствах каждой РГ позволит установить наиболее часто встречаемые типы и виды ритмических групп, свойственных каждой группе респондентов. Гипотеза данного этапа исследования состоит в том, что допускается, что у женщин и мужчин парадигматические свойства РГ различны. Далее ведется подсчет, сколько и каких видов РГ в соответствии с каждым парадигматическим признаком встретилось в речи женщин и мужчин. Таким образом устанавливался «ритмический репертуар» каждой группы респондентов. Затем производилась проверка фактора систематичности свойств установленных «ритмических репертуаров» внутри гендерных групп и определение статистически достоверных различий между ними.

Методика исследования

Аудитивный анализ материала проводился в два этапа: первый этап получил название «общей» части слухового анализа, а второй – «экспертной». К числу задач общей части относились: определение степени естественности звучания экспериментального материала; установление степени его соответствия нормам американского варианта английского языка General American, воспринимаемого в США в качестве произносительного стандарта; определение уровня речевой культуры (УРК) информанта. Экспертная часть аудитивного анализа проводилась с помощью авторской компьютерной программы «Просодия 1.0» [2, 3]. Главная особенность, кото-

рой в аспекте фразового ритма заключается в полной автоматизации анализа данного просодического явления.

Материал исследования

Экспериментальным материалом исследования послужили записи текстов общей продолжительностью звучания более 200 минут в исполнении 14 дикторов (7 женщин и 7 мужчин). Для проведения экспертной части аудитивного (и акустического) анализа было отобрано более 80 речевых произведений, из которых 14 представляют собой неподготовленное чтение вслух и более 70 – спонтанные диалогические реплики, что составило 65% от общего объема собранного фактического материала. В настоящей статье рассмотрен лишь один аспект исследования.

Результаты исследования

Поскольку при неподготовленном чтении вслух все высказывания имеют примерно равную длину по количеству слогов (респонденты вслух читали один и тот же текст), то и количество РГ не должно сильно варьировать у разных дикторов как внутри групп, так и на межгрупповом уровне. Парадигматические особенности ритмических групп при неподготовленном чтении вслух анализируются в масштабах одной фразы, а не целого текста.

Анализ свойств РГ начинается с рассмотрения количественного соотношения видов РГ по признаку «положение ударного слога» (признак 1). Связано это с тем, что данный признак легче других поддается «изолированному» анализу, т.е. может быть рассмотрен в отрыве от других трех признаков и анализа РГ по признаку «количественный состав безударных слогов» (признак 4). Связано это с тем, что данные два признака легче других поддаются анализу и могут быть рассмотрены в относительной изоляции от других признаков, хотя и с рядом оговорок.

Результаты анализа **положения ударного слога в РГ** (признак 1): наиболее часто используемая ритмическая группа, как среди мужчин, так и среди женщин – ЭРГ, далее в порядке убывания по частоте использования следуют УРГ, ПЭРГ и ПРГ. Различия между мужским и женским вариантами в данном случае незначительны и не могут считаться достоверными, что подтверждается данными о внутригрупповой дисперсии каждого типа РГ.

Наблюдаемые в разных группах различия в суммарных показателях РГ по данному признаку не могут считаться достоверными, т.к. внутригрупповая дисперсия, как у мужчин, так и у женщин слишком велика. Ее значения, примененные к соответствующим средним показателям, значительно пересекаются. Значения вероятности каждого вида РГ в речи женщин и мужчин,

рассчитанные с применением теории вероятности, также очень близки. Достоверные различия отсутствуют.

Следующий аспект анализа парадигматических свойств РГ – соотношение признаков структурного типа РГ (признак 1) и типа ударения группобразующего слога (признак 2). Основные различия заключаются в средних количествах УРГ со словесным ударением и синтагматическим ядром (СЯ) в качестве группобразующего слога, а также в ПРГ с СЯ и фразовым ядром (ФЯ). Однако такое различие вряд ли можно признать достоверным, несмотря на то что в относительном выражении варианты различаются иногда в разы, в абсолютном выражении разность не превышает 5-ти ритмических групп. Данный факт не может считаться однозначным и достоверным признаком различия при наличии средних сумм РГ, превышающих 150 единиц.

Вычисление внутрigrупповой дисперсии рассматриваемого свойства выявляет следующие особенности. Дисперсия РГ любого структурного типа со словесным ударением у мужчин значительно превышает аналогичный показатель у женщин, в то время как «женские» показатели дисперсии РГ любого структурного типа с СЯ и ФЯ значительно превышают подобные значения у мужчин. Из этого следует, что у мужчин РГ любого структурного типа, имеющие словесное ударение в качестве группобразующего слога, сильно подвержены случайностям и иным (кроме гендерного) факторам, каковы либо системность в формировании РГ со словесным ударением отсутствует. Однако у мужчин наблюдается диаметрально противоположная ситуация с РГ, содержащими СЯ и ФЯ: они в высшей степени однообразны и системны (значения дисперсии не превышают 1,67 РГ). Иными словами, у дикторов-мужчин количество РГ со словесным ударением сильно варьирует от индивида к индивиду, имея каждый раз значительное отклонение от среднего значения. Количество РГ с СЯ и ФЯ, наоборот, практически не изменяется внутри гендерной группы, имея лишь незначительные колебания вокруг среднего значения. Данная ситуация является следствием особенностей формирования акцентной структуры.

В свою очередь, женщины «зеркально» отражают тенденцию, продемонстрированную мужчинами: дисперсия РГ со словесным ударением низка, а значения дисперсии РГ с СЯ и ФЯ очень высоки. Это означает, что количество РГ со словесным ударением у женщин практически не изменяется от диктора к диктору, на основании чего можно судить о высокой степени системности расстановки словесного ударения (а также пауз) в данной группе респондентов. Что касается РГ с СЯ и ФЯ, здесь все наоборот: количества РГ сильно варьируют, создавая значительное рассеивание вокруг среднего показателя. Это свидетельствует о высокой степени случайности и подверженности иным факторам при рас-

становке женщинами смысловых акцентов. В результате текст, спонтанно читаемый вслух разными дикторами-женщинами, имеет схожий, почти идентичный слоговый ритм, но членение на смысловые отрезки (фразы и синтагмы), равно как и расположение смысловых или эмоциональных акцентов сильно варьируют. Данная характеристика ритмической организации читаемого текста является следствием особенностей формирования акцентной структуры у женщин, которая во многом зависит от расстановки пауз в тексте.

Третий этап анализа парадигматических свойств РГ – рассмотрение признака «позиция РГ во фразе/синтагме» (признак 3). Данный аспект целесообразно рассматривать в связи с первым признаком – «положение ударного слога». Достоверные различия в разных гендерных группах отсутствуют. В целом наблюдается одинаковая тенденция по распределению структурных типов РГ (признак 1) по позициям в речевых сегментах (признак 3): ЭРГ – наиболее часто используемая группа в срединной позиции, ПЭРГ чаще всего применяется в начале фраз и синтагм, в конце фраз и синтагм наиболее часто используются УРГ и ЭРГ. ПРГ и ПЭРГ не бывают срединными или конечными.

В целом, значения дисперсии у мужчин, за некоторым исключением, ниже, чем у женщин, что объясняется разницей в подходах к формированию акцентной структуры читаемого текста: мужчины больше обращают внимание на фразы и синтагмы (степень регулярности распределения СЯ и ФЯ выше), женщины – на слоговый ритм. В результате, у мужчин распределение структурных типов РГ по позициям в речевых сегментах выглядит более однообразно и создает впечатление большей системности, чем у женщин. Распределение вероятностей РГ по рассматриваемому сочетанию признаков не обнаруживает существенных различий между двумя гендерными группами.

Что касается **количественного состава безударных слогов в РГ** (признак 4), то данный признак также рассматривался в связи с первым – «положение ударного слога по отношению к безударным или структурный тип РГ». Здесь определялось типичное количество безударных слогов, свойственное РГ различных структурных типов. У мужчин ПРГ – самая редкая группа, а ЭРГ используется наиболее часто. Тем не менее, даже среди редких ПРГ имеются подвиды, которые употребляются несколько чаще, чем другие, например: у мужчин ПРГ с одним безударным используется почти в два раза чаще, чем ПРГ с 2-мя безударными и почти в четыре раза чаще ПРГ с 3-мя безударными. ПРГ с 4-мя и 5-ю безударными слогами случайны – их доли от общего числа ПРГ составляют 2% и 0% соответственно. Их вероятности равны 0%.

Наиболее часто встречаемый у мужчин вид ЭРГ имеет

1 безударный слог. Подобные ЭРГ появляются в речи на 30% чаще, чем ЭРГ с 2-мя безударными и на 67% чаще, чем ЭРГ с 3-мя безударными. ЭРГ с 4-мя и 5-ю безударными слогами слишком малочисленны, что ставит под сомнение гипотезу об их регулярном появлении в речи. Появление таких РГ от числа ЭРГ составляет 4% для ЭРГ с 4-мя безударными и 1% для ЭРГ с 5-ю безударными. Их вероятность среди всех РГ составляет 2% и 1% соответственно.

Среди ПЭРГ у мужчин наиболее частыми являются те, которые имеют 1 проклитический и 1 энклитический слоги – 28% от общего числа ПЭРГ. Далее в порядке убывания частоты появления следуют ПЭРГ с 1-м проклитиком и 2-мя энклитиками (21%); с 2-мя проклитиками и 2-мя энклитиками (10%); с 2-мя проклитиками и 1-м энклитиком (9%); с 1-м проклитиком и 3-мя энклитиками (8%); с 1-м проклитиком и 4-мя энклитиками (8%); с 2-мя проклитиками и 3-мя энклитиками (5%); 3-мя проклитиками и 1-м энклитиком (4%); с 1-м проклитиком и 5-ю энклитиками, с 2-мя проклитиками и 4-мя энклитиками, с 3-мя проклитиками и 2-мя энклитиками (по 2%); и 2-мя проклитиками и 5-ю энклитиками (1 %); остальные – 0% от общего количества ПЭРГ.

Женщины практически полностью повторяют тенденцию, продемонстрированную мужчинами: среди малоиспользуемых ПРГ преобладают те, которые имеют 1 безударный слог. Они употребляются почти в 3 раза чаще, чем ПРГ с 2-мя безударными и около 4,5 раз чаще

ПРГ с 3-мя безударными. ПРГ с 4-мя и 5-ю безударными практически не использовались.

Как и у мужчин, наиболее часто встречаемый вид ЭРГ у женщин – ЭРГ с одним безударным. Далее в порядке убывания следуют ЭРГ с 2-мя, 3-мя, 4-мя и 5-ю безударными слогами.

При сравнении «женских» и «мужских» значений процентных долей и вероятностей ПРГ и ЭРГ с соответствующим количеством безударных слогов достоверных различий не обнаружено. Равно как и не найдено достоверных различий при сравнении количественных составов «женских» и «мужских» ПЭРГ.

Выводы

«Ритмические репертуары» мужчин и женщин во время неподготовленного чтения вслух почти не различаются. Единственное наблюдаемое достоверное различие – это степень рассеивания количества РГ различных структурных типов в зависимости от типа ударения группообразующего слога, которая, в свою очередь, является следствием различий в формировании акцентной структуры и паузации читаемого текста. Столь однообразные парадигматические свойства слогового ритма, которые продемонстрировали обе группы респондентов, свидетельствуют о малой подверженности данного аспекта просодии гендерному фактору при реализации рассматриваемого вида речевой деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андросова С.В. Акустические и перцептивные корреляты цельнооформленности слога (экспериментально-фонетическое исследование на материале американской спонтанной речи): Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Санкт-Петербург, 2013. 41 с.
2. Банков А.С. Гендерный фактор в просодическом оформлении речи коммуникантов (экспериментально-фонетическое исследование на материале американского варианта английского языка): дисс. ... канд. филол. наук. Нижний Новгород, 2008. 235 с.
3. Банков А.С. Исследование тембра и его гендерных особенностей с помощью компьютерной программы «Просодия 1.0» // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. Вып. 12. – Нижний Новгород: НГЛУ, 2010. № 4(12). С.11–20.
4. Дечева С.В. Слогоделение в английской речи (когнитивная силлабика): Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Москва, 1995. 45 с.
5. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. 688 с.
6. Пономарева М.А. Слоговое своеобразие фонетики аффектов в американском диалектном варианте английского языка: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Москва, 2013. 33 с.

© Банков Андрей Сергеевич (bankov2007@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИСТОРИЯ И ТЕНДЕНЦИЯ РАЗВИТИЯ ТИФЛОКОММЕНТИРОВАНИЯ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Ван Цзоу Ин

Аспирант, МГУ им. М.В. Ломоносова

woaiyehhua@gmail.com

HISTORY AND DEVELOPMENT TREND OF AUDIO DESCRIPTION IN CHINESE

Wang Zou Ying

Summary: This article discusses the problem of the development of audio description in China: in particular, it is noted that the active development of audio description throughout the world, incl. and China, as well as the formation of this direction of linguistic translation (as a separate institution) began only at the end of the twentieth century. At the same time, it is indicated that the provision of audio description practically does not exist on the television channels of China; this type of translation of visual information for the visually impaired and in cinemas, museums and theaters is poorly developed. This issue is actively being worked out by various non-governmental organizations engaged in social activities in the country: *The Hong Kong Society for the Blind, The Disabled Association Hong Kong*, etc. On the basis of the analysis carried out, the author argues that, compared with Western countries, audio description in China is a relatively young direction of translation studies, which requires more detailed study.

Keywords: audio description, audiovisual translation, translation methodology, Chinese, direction of linguistic translations.

Аннотация: В данной статье рассматривается проблема развития тифлокомментирования в Китае: в частности, отмечается, что активное развитие тифлокомментирования во всем мире, в т.ч. и Китае, а также формирование данного направления лингвистических переводов (как отдельного института) началось только с конца XX века. При этом указывается, что обеспечение тифлокомментированием практически не существует на телевизионных каналах Китая; слабо развит данный вид перевода визуальной информации для слабовидящих и в кинотеатрах, музеях и театрах. Активно данный вопрос прорабатывается различными неправительственными организациями, занимающимися социальной деятельностью в стране: *The Hong Kong Society for the Blind, The Disabled Association Hong Kong* и пр. На основе проведенного анализа автором утверждается, что по сравнению с западными странами тифлокомментирование в Китае – относительно молодое направление переводоведения, требующее более детальной проработки.

Ключевые слова: тифлокомментирование, аудиовизуальный перевод, методология перевода, аудиодескрипция, китайский язык, направление лингвистических переводов.

В научных исследованиях подавляющего большинства зарубежных ученых понятие «тифлокомментирование» зачастую определяется как «аудиоописание/аудиодескрипция». Возникновение единства терминологии можно отнести к первичности появления термина «Audio Description» в США с последующим влиянием работ американских ученых на развитие тифлокомментирования во многих странах мира [8, с. 33]. Однако, по мнению целого ряда отечественных ученых, термин «тифлокомментирование» является более широким по смыслу, чем термин «аудиодескрипция», так как подразумевает использование не только звуковых методов, но и письменных, печатных [1, с. 494; 9, с. 217; 10]. Например, описание для слепых картины, фотографии, географической карты или чертежа может быть выполнено не только в звуковом формате, но и на бумаге.

Подобной точки зрения придерживаются и такие отечественные ученые, как Н.К. Гарбовский и О.И. Костикова, в чьих работах отмечается, что тифлокомментирование имеет достаточно длительную историю становления и развития [4, с. 17-18]: оно возникло сразу после формирования человеческой речи и одновременно с появлением первого слепого человека.

Тифлокомментирование как методология перевода информации для слабовидящих была сформулирована в 1975 году американцем Грегори Фрейзером и начала распространяться в США и Европе с конца 80-х и начала 90-х годов [2, с. 50]. Активное развитие тифлокомментирования во всем мире, в т.ч. и Китае, а также формирование данного направления лингвистических переводов (как отдельного института) началось только с конца XX века. Таким образом, тифлокомментирование существует в западном мире уже более 25 лет, в Европе практика применения тифлокомментирования регулируется на законодательном уровне [3, с. 21-22; 5, с. 2127]. Что касается Китая, то развитие тифлокомментирования в данной стране все еще находится на ранней стадии, однако, это не связано с отсутствием спроса на данный вид перевода или отсутствием проблем адаптации слабовидящих людей в социуме. По данным Всемирной организации здравоохранения, при общей численности населения более 1,3 млрд. человек, в Китае насчитывается около 75 млн. человек с теми или иными нарушениями зрения, из которых 8 млн. человек являются слепыми и 67 млн. человек имеют слабое зрение [12, с. 58-59].

Наука о переводах в китайском языке имеет свою

специфику [6, с. 5]: не исключением является и тифлокомментирование как часть науки о переводах. Так, обеспечение тифлокомментированием практически не существует на телевизионных каналах Китая. Слабо развит данный вид перевода визуальной информации для слабовидящих и в кинотеатрах, музеях и театрах. Кроме того, не существует никаких законодательных требований в отношении предоставления автономии в средствах массовой информации [7, с. 4]. При этом развитие тифлокомментирования в китайском языке ограничено территориально: сравнительно активно развитием данного направления переводов занимаются исключительно крупные города, такие как Пекин, Шанхай и Гонконг.

Поскольку исследуемый вид перевода не регулируется законом, предоставление тифлокомментирования в Китае на институциональном уровне очень ограничено. Информированность об особых потребностях людей со слабым зрением в отношении их доступа к средствам массовой информации начала повышаться в Китае только с 2009 года. К сожалению, данный вопрос беспокоил и продолжает беспокоить до сих пор, не государственные власти Китая, а неправительственные организации (далее НПО), занимающиеся социальной деятельностью в стране.

В настоящее время наиболее видными организациями по развитию тифлокомментирования на китайском языке являются: *The Hong Kong Society for the Blind* (далее – *HKSB*) (Гонконгское общество для слепых) и *The Disabled Association Hong Kong* (далее – *DAHK*) (Ассоциация инвалидов Гонконга). *HKSB* в основном предоставляет тифлокомментирование фильмов, разрабатывает тифлокомментарии для экскурсий, а иногда для спектаклей, выставок и исполнительских искусств. *DAHK* в основном разрабатывает тифлокомментарии для спектаклей, исполнительских искусств и выставок [11, с. 233]. В июле 2012 года в рамках *HKSB* была создана учебная группа по тифлокомментированию, и сегодня на ежемесячной основе проводятся групповые встречи, для обмена опытом, идеями по улучшению системы тифлокомментирования, прохождения тренингов и улучшения своих навыков. Кроме того, члены группы могут предложить мероприятия по дальнейшему обучению и деятельности в области тифлокомментирования.

С марта 2009 года *HKSB* предлагает регулярный показ фильмов, который проводится два-три раза в месяц в штаб-квартире организации. Из-за проблем, связанных с авторским правом, может быть обеспечен только прямой эфир – вместо предварительно записанного тифлокомментирования. До настоящего времени было организовано более 120 кинопоказов с прямыми трансляциями фильмов, в основном на кантонском диалекте, а также на диалекте путунхуа [11, с. 235]. В рамках данных кинопоказов было озвучено посредством тифлокоммен-

тирования около 90 различных фильмов.

С 2010 года был выпущен ряд фильмов с тифлокомментированием на DVD. В сентябре 2010 года в Китае был выпущен первый DVD с тифлокомментированием на кантонском диалекте на фильм *唐山大地震* [*After Shock*] (*Feng Xiaogang 2010*). Сегодня среди наиболее известных кинолент на китайском языке, содержащих тифлокомментирование можно выделить такие, как:

- 單身男女 [*Don't Go Breaking My Heart*] (*Johnnie To and Ka-Fai Wai*);
- 奪命金 [*Life Without Principle*] (*Johnnie To*);
- 桃姐 [*A Simple Life*] (*Ann Hui*);
- DIVA華麗之後 [*DIVA*] (*Heiward Mak*);
- 大上海 [*The Last Tycoon*] (*Jing Wong*);
- 葉問: 終極一戰 [*Ip Man: The Final Fight*] (*Herman Yau*);
- 盲探 [*Blind Detective*] (*Johnnie To*).

В развитии тифлокомментирования на китайском языке следует также отметить деятельность общественной теле-радио вещательной компании *Radio Television Hong Kong* (далее – *RTHK*). В марте 2013 года компания запустило программу «Аудио-кино» [光影無限*LIKE* – 電影/舞台劇], в рамках которой транслируются фильмы на кантонском диалекте с тифлокомментариями в последнее воскресенье каждого месяца. Иногда в рамках программы проигрываются кантонские фильмы, которые доступны на DVD.

В конце 2000-х годов *DAHK* открыла импровизационный театр «*Playback for ALL*», спектакли которого содержат тифлокомментарии. Обычно театр ставит от трех до четырех пьес в год. Во время двухчасового спектакля ведущий приглашает некоторых зрителей рассказать свою собственную историю, связанную с темой спектакля. Затем исполнители импровизируют и разыгрывают рассказанные истории на сцене. *DAHK* также предоставляет тифлокомментирование и для других видов исполнительского и изобразительного искусства, таких, как гонконгский балет «Лебединое озеро», мюзикл «Животноводческая ферма» и выставка картин в Гонконге «Лучшие семейные традиции».

С начала 2011 года *HKSB* организует экскурсии, сопровождаемые тифлокомментированием: сегодня доступны такие экскурсионные программы, как посещение здания Законодательного совета, трамвайные экскурсии и экскурсия по Гонконгскому Ветландскому парку. Наибольший интерес для развития тифлокомментирования представляют трамвайные экскурсии *HKSB*. В ходе проведения экскурсий всем участникам выдается гарнитура; все участники прослушивают аудио дескриптора, который рассказывает о местах и зданиях, которые проезжает экскурсионная группа, после чего эксперт рассказывает о самом трамвае и его истории, чтобы обогатить культурные знания участников. Посетители также имеют

возможность принять участие в сенсорной экскурсии. Участникам предоставляются небольшие модели трамваев и образцы билетов, которые можно исследовать тактильно. Посетители могут прикоснуться к различным частям экскурсионного трамвая (деревянными сиденьями, потолку) и почувствовать текстуры и формы.

В 2013 году *HKSB* организовала для своих членов три визита в Гонконгский Ветландский парк. В ходе проведенных экскурсий тифлокомментирование, как и в предыдущем случае включало 2 уровня: аудиодискрипцию, посредством ушной гарнитуры, и сенсорное исследование парковых объектов. Тифлокомментирование в Гонконге применяется и в рамках спортивных мероприятий. Так, организация *Blind Sports Hong Kong* (далее – *BSHK*, 香港失明人健體會) предлагает регулярные тренировки по бегу, обеспеченные тифлокомментированием [11, с. 237]. В этом случае направляющий бегун описывает элементы движений на растяжку во время тренировки. Во время бега дискриптор описывает состояние дороги и любые препятствия, иногда делает описание пейзажей, зданий и предметов, которые группа бегунов встречает по пути следования.

В контексте развития тифлокомментирования в китайском языке следует также выделить деятельность публичной Китайской библиотеки Брайля (www.blc.org.cn), основанной в Пекине в 2011 году, которая предоставляет услуги тифлокомментирования для удовлетворения особых потребностей людей с той или иной степенью нарушения зрения. В структуре данной библиотеки присутствует Центр аудиодискрипции, сотрудники которого отвечают за создание тифлокомментариев. Фильмы с тифлокомментариями в библиотеке показываются еженедельно. Кроме того, для повышения уровня доступности тифлокомментирования на китайском языке для широкого круга пользователей, записи с тифлокомментариями библиотека загружает на свой официальный веб-сайт.

Значительный вклад в развитие тифлокомментирования вносит Пекинский центр образования и культурного обмена Хонгдан (www.hongdandan.org), предлагающий услуги тифлокомментирования на регулярной основе с 2005 года. Фильмы, содержащие тифлокомментарии, создаваемые данной организацией, выходят в прямой эфир каждую неделю по нескольким радиоканалам. В 2009 и 2010 годах, соответственно, центр расширил территориальную сферу своей деятельности, включив в них Тяньцзинь и Чэнду.

В Шанхае в 2009 году была открыта доступная Китайская федерация инвалидов «*Катэй*», обслуживающая слабовидящих людей. С 2012 года в кинотеатре «*Катэй*» на ежемесячной основе транслируются фильмы содержащие тифлокомментарии. При поддержке и финансировании организации *Create Hong Kong* с марта 2018 года

по апрель 2019 года в Китае осуществлялась целевая гонконгская программа развития аудиодискрипции под названием «Гонконгская аудиодискрипция в схеме развития кинематографии» [8, с. 36]. В рамках этой программы стажеры, участвующие в тифлокомментировании на китайском языке в различных сферах деятельности, приняли участие в семинарах, практикумах и конференции. В конце июля и начале августа 2019 года был проведен масштабный пятидневный профессиональный семинар в Гонконге специалистами из США и Тайваня. Эксперты научили участников, как писать сценарии тифлокомментирования, описывать фильмы и изображения (фотографии). Семинар посетили около 100 участников, около 60 из которых получили сертификаты в двух категориях: «Базовая теория» и «Практика».

За последние 20 лет в высших учебных заведениях Гонконга было введено несколько факультативных курсов по тифлокомментированию: Йеунг разработал набор 30-часовых учебно-методических материалов по тифлокомментированию в рамках курса письменного и устного перевода в Гонконгском баптистском университете. Материал включает упражнения по исследуемой тематике для драмы, танца, ксиква (китайская опера), фильмов, картин, экскурсий по музеям и общественных мероприятий. Поскольку в Китае до XXI века не существовало отдельного курса тифлокомментирования для обучения студентов письменному и устному переводу, в 2006 году Гонконгский баптистский университет включил курс тифлокомментирования в класс «Перевод через средства массовой информации», модуль по межсемиотическому переводу, также охватывающий устный и адаптационный перевод.

С 2011 года в колледже высшего образования Чу Хай действуют 3 факультативных курса по тифлокомментированию: «Конвергентный перевод», «Аудиовизуальный перевод» и «Медиа-коммуникация для исполнительских видов искусства и развлечений». В то время как первые два курса сосредоточены только на тифлокомментировании для фильмов, последний курс посвящен тифлокомментированию для исполнительских видов искусств, а также для развлекательных мероприятий.

Таким образом, по сравнению с многочисленными западными странами тифлокомментирование в Китае – относительно молодое направление переводоведения. Однако, как показало проведенное исследование, за последние несколько лет наблюдается быстрый рост в развитии данного направления аудиовизуального перевода. Кроме того, следует отметить, что в материковом Китае тифлокомментирование реализуется в весьма ограниченном варианте, а именно задействовано в основном в киноиндустрии. При этом наиболее развитым регионом в исследуемой сфере на сегодняшний день является Гонконг.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова Е.В. Перевод аудиодескрипции как альтернатива создания нового описания / Е.В. Александрова // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 2(75). – С. 493-495.
2. Борщевский И.С. Аудиодескрипция (тифлокомментирование) как вид перевода / И.С. Борщевский // Филология и лингвистика. – 2018. – № 3(9). – С. 48-52.
3. Ваньшин С.Н. Тифлокомментирование, или словесное описание для слепых: инструкт.-метод. пособие / С.Н. Ваньшин; под ред. В.С. Степанова, С.Н. Ваньшина. – М.: ИПТК «Логосвос», 2011. – 62 с.
4. Гарбовский Н.К. Перевод и общество / Н.К. Гарбовский, О.И. Костикова // Вестник Московского университета. Серия 22. Теория перевода. – 2018. – № 1. – С. 17-40.
5. Гробер Е.М. Тифлокомментирование как териоморфное проявление социокультурного феномена XXI века / Е.М. Гробер // Концепт. – 2014. – № 20. – С. 2126-2130.
6. Костикова О.И. Междисциплинарная интеграция как вектор развития науки о переводе / О.И. Костикова // Вестник Московского университета. Серия 22. Теория перевода. – 2016. – № 4. – С. 5-6.
7. Костикова О.И. Наука о переводе в Китае / О.И. Костикова // Вестник Московского университета. Серия 22. Теория перевода. – 2017. – № 3. – С. 3-5.
8. Обиух П.А. Пособие по тифлокомментированию / П.А. Обиух, М.О. Корнеев. – М.: Рос. гос. соц. ун-т; Хабаров. краев. спец. б-ка для слепых, 2017. – 80 с.
9. Раренко М.Б. Аудиодескрипция и тифлокомментирование как особые формы реализации аудиовизуального перевода / М.Б. Раренко // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2017. – № 10(783). – С. 215-233.
10. Щербакова М. Тифлокомментирование и аудиодескрипция в России и мире. – 15 октября 2018 [Электронный ресурс]. – URL: <https://specialviewportal.ru/articles/post59> (дата обращения: 28.09.2020).
11. Piñero R.B. Audiovisual Translation in a Global Context. Mapping an Ever-changing Landscape / R.B. Piñero, J.D. Cintas. – Palgrave Macmillan, 2015. – 305 p.
12. Yeung J. Media for All: Subtitling for the Deaf, Audio Description and Sign Language / J. Yeung. – Amsterdam: Rodopi, 2007. – 255 p.

© Ван Цзоу Ин (woaiyehhua@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

ИНТЕРРОГАТИВНОЕ ВЫСКАЗЫВАНИЕ КАК СРЕДСТВО СВЯЗНОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Г.СВИФТА «WATERLAND»)

Гладкова Катерина Юрьевна

*Пермский государственный национальный
исследовательский университет*

Katerina_G_L@mail.ru

INTERROGATIVE UTTERANCE AS A COHESIVE FACTOR IN "WATERLAND" BY G. SWIFT

K. Gladkova

Summary: The article is focused on the problem of relation of two linguistic categories, interrogativity and text cohesion, in a literary text. The aim of the research is to study the role of interrogative utterances as a cohesive factor in «Waterland» by G. Swift. The author provides an analysis of interpretations of the key notions of the research, such as «question», «interrogative sentence», «question – response unity», «interrogative utterance». Interrogative utterance is considered to be a factor of text cohesion by its definition, as it presents the unity of question and an answer. The author assumes that formally developed explicit interrogative utterances contribute to formal cohesion, while implicitness and syntactical incompleteness stimulate implicit type of cohesion on the conceptual level of the novel. The analysis of the macro-level of the novel demonstrates that interrogative utterances function in the plot development; facilitate semantical cohesion between chapters, form thematical and conceptual unity of the literary text, and serve to promote the unity of imaginary.

Keywords: interrogative utterance, question, answer, text cohesion, literary text, G. Swift.

Аннотация: В настоящей статье проанализирован один из аспектов взаимодействия категорий интеррогативности и связности в художественном тексте. Целью статьи является изучение роли интеррогативного высказывания в формировании связности художественного текста на материале романа Г. Свифта «Waterland». Автор дает обзор трактовок ключевых понятий исследования, а именно: понятия «вопрос», «вопросительное предложение», «вопросно-ответный комплекс», «интеррогативное высказывание». Это высказывание по определению способствует связности текста, поскольку уже на уровне микроконтекста представляет собой взаимосвязь вопроса и ответа, а на уровне макроконтекста способствует формированию глав, сюжетных и тематических линий, а также событийному, тематическому и образному единству романа. Такие характеристики интеррогативного высказывания, как эксплицированность/имплицированность, развернутость/сжатость непосредственно влияют на актуализацию текстовых связей, как на поверхностном, так и на глубинном уровне.

Ключевые слова: интеррогативное высказывание, вопрос, ответ, связность, художественный текст, Г. Свифт.

Категория интеррогативности исследована в науке с разных позиций. Существует множество работ, посвященных изучению логико-философских истоков вопросительности, ее роли в гуманитарных и компьютерных дисциплинах. В лингвистике освещаются проблемы семантики, функций, а также своеобразия языкового представления категории интеррогативности в текстах разных функциональных стилей. Актуальным является изучение взаимосвязи интеррогативности с категорией связности текста, которое позволяет более детально исследовать природу текстообразования. В настоящей статье мы проанализируем один из аспектов взаимодействия двух фундаментальных категорий лингвистики, а именно роль интеррогативного высказывания в формировании связности художественного текста.

В первую очередь обратимся к определению ключевого понятия. Проблема вопросительного предложения в лингвистике исследуется с точки зрения различных

направлений. В грамматике, главным образом, изучают специфику языковой формы вопросительных предложений, которые отличаются от других типов предложения формальными маркерами: интонационным контуром, инвертированным порядком слов, наличием вопросительных слов [4, 16, 22]. Семантика и теория речевых актов освещают проблему неоднородности плана содержания вопросов и разнообразие реализуемых ими функций [2, 8, 12, 13, 14, 18]. Стилистика также исследует проблему несоответствия плана выражения и плана содержания вопросительного предложения, что отражается в теории функционально-стилистического сдвига, при котором вопросительная семантика выражается невопросительной формой и наоборот [1, 6, 19].

С позиций функциональной стилистики изучают вопросы в аспекте их роли в текстах различных функциональных стилей. В научном тексте, например, вопрос стимулирует рефлексию с целью переосмысления старого

знания и выведения нового знания [7]. Вопросительные предложения и вопросно-ответные комплексы способствуют реализации категории диалогичности и экспрессивности научного текста [3, с. 57; 10, с. 302, 306–307]. В текстах публицистического функционального стиля вопросы являются одним из средств репрезентации экспрессивности и апеллятивности текста, а также служат обращению читательского внимания к затрагиваемой проблеме [10, с. 359–360]. В текстах официально-делового стиля вопрос необходим для реализации стилевой черты точности, не допускающей интолкувания [10, с. 335]. В теории художественного текста разрабатывается понятие лирического вопроса, обладающего рядом функций: познавательной, эстетической, коммуникативной, модальной и др. Лирические вопросы, в целом, служат реализации индивидуально-авторской эстетической концепции [9].

В функциональной стилистике с позиций логико-семантического подхода разрабатывается понятие «вопросно-ответного хода» как разновидности конструктивного приема, в основе которой лежит принцип последовательного развертывания смыслового единства. Под конструктивным приемом понимают вид семантических отношений между основными смысловыми элементами логического единства, который служит стилистической выразительности и экспрессивности текста. В свою очередь логическое единство определяется как структурная единица речи и мышления, представляющая собой объединение нескольких суждений [20, с. 175–177]. Таким образом, понятие «вопросно-ответный ход» восходит к понятию «логическое единство» и может быть охарактеризовано в качестве единицы речемыслительной деятельности человека, подразумевающей тесную взаимосвязь между вопросными и ответными высказываниями, объединенными общей семантикой. В лингвистике также существует понятие «вопросно-ответного комплекса», которое трактуется как структурно-семантическое единство, состоящее минимально из двух предложений и являющееся одним из способов репрезентации категории диалогичности текста, речи и мышления в целом [20, с. 51]. Полагают, что вопросно-ответные комплексы можно считать разновидностью логического единства, а именно логико-языковым образованием, выполняющим познавательную и коммуникативную функции [17]. Кроме того, исследуется экспрессивный и эстетический потенциал вопросно-ответных комплексов в публицистике и в художественном тексте [5, 15], а также их роль в экспликации рассуждения, формулировании гипотезы и авторской концепции в текстах научного функционального стиля [10, с. 306; 20, с. 51].

В рамках данного исследования мы придерживаемся понятия «интеррогативное высказывание», которое разрабатывается в концепции А.В. Логинова и трактуется

как структурообразующий и функционально-значимый компонент категории интеррогативности, выражающий потребность в информации о чем-либо [11, с. 3–4]. Целью настоящей статьи является изучение роли интеррогативных высказываний в образовании связности художественного текста на материале романа Г. Свифта «Waterland».

Прежде чем перейти к анализу языкового материала, обратимся к биографии и творчеству Г. Свифта с целью понимания философско-эстетических взглядов автора и художественного своеобразия изучаемого произведения. Г. Свифт (р. 1949) – современный британский писатель, автор множества известных произведений, в числе которых романы «The Sweet-Shop Owner» (1980), «Shuttlecock» (1981), «Waterland» (1983), «Last Orders» (1996), «Wish You Were Here» (2011), сборники рассказов «Learning To Swim and Other Stories» (1982), «England and Other Stories» (2014), критических эссе, стихотворений, воспоминаний «Making an Elephant: Writing from Within» (2009). Творчеству писателя присущи такие черты, как глубокий психологизм, осмысление острых морально-нравственных проблем и философских вопросов, исследование тем мировой и частной истории, семьи, времени [24, 25, 26, 27, 28]. Полагают, что роман «Waterland» («Водоземье», 1983) наиболее глубоко разрабатывает темы мировой и семейной истории, времени, прошлого, проблему цикличности истории, соотношения правды и вымысла и т.д. [23, с. 207].

В центре повествования – семейная драма школьного учителя истории Тома Крика. Повествование является сложно организованным: в рассказ главного героя о событиях своей жизни вплетаются события мировой истории, воспоминания, рассуждения о серьезных морально-нравственных проблемах и философских категориях. В силу своей многомерности и многоаспектности повествование романа характеризуют как ризоматическое письмо, наиболее похожее на пример гипертекста в интернете, в котором различные сюжетные линии и ассоциативные ряды связаны в единую сеть. Рассказчик, находясь в центре повествования, является и своеобразным творцом той истории, которую он предлагает читателю [27, с. 115]. Своеобразие композиционной организации произведения, характеризующейся нелинейностью и ретроспекцией, способствует реализации проблемы цикличности жизни, заикленности на прошлом [23]. Осмысление героями произведения глубоких нравственных вопросов, проблема поиска причины в прошлом и осознание невозможности его изменить составляет, на наш взгляд, идейно-эмотивную основу романа. Вопросание и поиск причины являются ключевыми смысловыми линиями романа «Waterland», обуславливающими сложную сюжетно-композиционную организацию произведения.

Обратимся к роли интеррогативных высказываний в формировании связности в романе «Waterland». Мы полагаем, что интеррогативное высказывание способствует связности текста уже на уровне микроконтекста, поскольку представляет собой взаимосвязь вопроса и ответа. Анализ интеррогативных высказываний романа позволил выявить их разновидности и роль в формировании связности текста. По параметру эксплицированности вопроса/ответа были выявлены интеррогативные высказывания с эксплицированным и частично эксплицированным вопросом/ответом, а также с имплицитным ответом. По параметру развернутости вопроса/ответа, в романе представлены интеррогативные высказывания с развернутым и сжатым вопросом/ответом и их комбинации. По параметру контактности/дистанцированности вопроса и ответа были выявлены интеррогативные высказывания с ответом в контактной и дистанцированной позиции. Рассмотрим пример интеррогативного высказывания с эксплицированными вопросом и ответом в контактной позиции:

How did the Cricks outwit reality? – By telling stories [29, с. 25].

Анализируемое интеррогативное высказывание демонстрирует непосредственную контактную связи между вопросом и ответом. Во-первых, предложения объединены общей семантикой нереального, сказочного, репрезентированной существительными «*reality*», «*stories*» и глаголом «*outwit*». Во-вторых, вопросительное наречие «*how*» и предлог «*by*», с которого начинается ответ, выражают общую семантику образа действия. В-третьих, ответ характеризуется сжатостью и емкостью, что достигается посредством использования эллипса, актуализирующего непосредственную связь между вопросом и ответом, а именно тесную зависимость ответа от вопроса, поскольку вне ближайшего контекста ответ был бы бессмысленным. Таким образом, на микроуровне рассматриваемое интеррогативное высказывание выражает законченную авторскую мысль и характеризуется общностью семантики и синтаксическим единством. Кроме того, оно способствует формированию связности текста в пределах макроуровня произведения. С одной стороны, рассматриваемое интеррогативное высказывание стимулирует авторские рассуждения относительно семьи Крик, их способности осмысливать реальность посредством придумывания и рассказывания сказок и историй, что формирует часть главы «*About the Fens*».

На лексико-семантическом уровне тема сказочности, вымышленности репрезентирована в данной главе, например, следующими словами и сочетаниями: «*superstitious*», «*stories*», «*strange*», «*history*», «*imaginary*», «*supernatural*», «*legends*», «*counter-stories*», «*rites*», «*fairy-tale land*» и др. С другой стороны, поскольку композиционно

рассматриваемый контекст расположен в начале произведения, он актуализирует антитезы «история – сказка», «вымысел – реальность», тему семьи, сюжетную линию, связанную с развитием Фенов, которые являются смысловой основой всего произведения. Тема сказочности, репрезентированная в данном интеррогативном высказывании, не только является одной из центральных тем романа, но и играет ключевую роль в композиционной и повествовательной организации произведения, поскольку повествование ведется от лица человека, рассказывающего истории о своей жизни.

В ходе анализа материала нами была выявлена разновидность интеррогативного высказывания, представляющего собой комбинацию вопроса и развернутого ответа в контактной позиции. Проанализируем следующий пример:

What do you do when reality is an empty space? – You can make things happen – and conjure up, with all the risks, a little token urgency; you can drink and be merry and forget what your sober mind tells you. Or, like the Cricks who out of their watery toils could always dredge up a tale or two, you can tell stories [29, с. 67].

В данном случае наблюдается параллельный вид связи между вопросом и ответом. Вопрос сформулирован достаточно четко и требует предложения конкретных решений, советов, действий, что, во-первых, репрезентировано в вопросительном наречии «*what*», предполагающем конкретику и точность, во-вторых, в настоящем времени глаголов, актуализирующем как значение непосредственно настоящего времени, так и значение настоящего вневременного. В ответе, представляющем собой совокупность сложных, развернутых предложений с рядами однородных членов и вставными конструкциями, даются варианты решения проблемы, заявленной в вопросе. Грамматическая связь внутри вопросно-ответного контекста достигается посредством использования настоящего времени глаголов (*do, can*), что позволяет сделать вывод о единстве временной соотнесенности всего комплекса.

Рассматриваемое интеррогативное высказывание характеризуется также синтаксическим единством: как вопросительное, так и ответные повествовательные предложения являются полными, сложными, с подлежащим *you*, которое может указывать как на конкретное, так и на абстрактное лицо. Собирательность местоимения *you*, как и вневременной характер настоящего времени глагола, указывает на обобщенность и философский характер проблемы, репрезентированной данным контекстом. Единство семантики выражается в актуализации тем времени и реальности, а также проблемы преодоления жизни, репрезентированных анализируемым

интеррогативным высказыванием. Связность на уровне микроконтекста достигается посредством использования повтора (*you*), контекстуального синонимического повтора (*reality – empty space – things; make happen – conjure up, dredge up*), антитезы «веселье, забвение – труд, здравость» (*conjure up, risks, merry, forget, drink – dredge up, sober mind, toil*), «реальность – сказка» (*reality – story, tale*). Помимо внутреннего единства анализируемого интеррогативного высказывания необходимо отметить его вписанность в макроконтекст главы и всего романа в целом. Так, микротема сказочности, представленная в данном случае антитезой *reality – story*, формирует центральную тему главы «*About the Story-telling Animal*», в которой человеческая способность к рассказыванию, повествованию рассматривается не только как возможность заполнить пустоту существования, но и как сущностное свойство человека, отличающее его от животных.

Проблема преодоления реальности является ключевой проблемой всего романа, неотъемлемым компонентом смыслового макропространства произведения. Тема веселья, забвения, со- и противопоставленная теме труда, развивается в дальнейших главах и непосредственно связана с сюжетными линиями семьи Криков и Аткинсонов, истории Фенов. Развернутая метафора, актуализирующая непосредственную роль воды в жизни и труде Криков (*dredge up a tale, watery toils*), вписывает данный микроконтекст в контекст темы воды и хронотоп Фенов. Таким образом, мы наблюдаем связность не только внутри самого интеррогативного высказывания, которая достигается различными языковыми средствами, но и в пределах макроконтекста произведения.

По степени развернутости ответ в интеррогативных контекстах романа может достигать различных масштабов и формировать часть главы, главу, тему или сюжетную линию. Например, глава «*About the Savior of the World*», посвященная отношениям Эрнеста Аткинсона и его дочери Хелен, является ответом на вопрос, поставленный повествователем в конце предыдущей главы: *Who is my brother? What's he made from?* [29, с. 214]. В главе раскрывается как характер отношений между обозначенными выше героями, так и история появления на свет брата рассказчика – Дика Крика. Несмотря на то, что между интеррогативным высказыванием и главой нет прямой связи, тем не менее, она опосредована тематикой главы и системой образов. Кроме того, косвенно ответ на поставленные вопросы дается в названии главы. Так, вопросительное наречие «*who*» предполагает наличие в ответе лица, деятеля, которым в данном случае является «*the savior of the world*». В этом выражении актуализируется идея предназначения Дика Крика, окрашенная авторской иронией, возникающей в силу острого противоречия в образе этого героя: с одной

стороны, судьбоносность и спасение, с другой стороны, умственная недоразвитость. Рассматриваемое интеррогативное высказывание стимулирует воспоминания и размышления рассказчика, которые формируют всю последующую главу, и акцентирует темы семейной истории, любви, запретной любви, безумия, болезни, смерти, актуальные для всего произведения. Таким образом, мы можем сделать вывод, об образно-ассоциативном виде связи между анализируемым интеррогативным высказыванием и последующей главой, которая может быть интерпретирована как ответ.

Интеррогативные высказывания романа реализуются в различных типах по параметру степени эксплицированности ответа. Например, в ходе анализа были выявлены интеррогативные высказывания с эксплицированным (сжатым и развернутым) ответом, имплицитным ответом и частично эксплицированным ответом. Обратимся к следующему примеру:

Why are the Fens flat? So God has a clear view... [29, с. 21].

Рассматриваемое интеррогативное высказывание демонстрирует образно-ассоциативный вид связи между вопросом и ответом. Фены в романе ассоциируются со сказочной страной, что репрезентировано на глубинном уровне смысловой антитезой «сказка – реальность», а на поверхностном уровне лексикой, в семантику которых входит компонент значения «сказка», «нереальность», и такими предложениями, как *A fairy-tale land* [29, с. 26]. Следовательно, мы можем проследить неявную, опосредованную связь вопроса и ответа посредством контекстуальной семантики существительных «*Fens*» и «*God*». Кроме того, с точки зрения анализа коммуникативной ситуации интеррогативное высказывание репрезентирует диалог между отцом и ребенком, что обуславливает определенный характер ответа – сказочный, не соотносимый с объективной реальностью, с одной стороны, но несущий морально-нравственную коннотацию и, возможно, частично отражающий мировоззрение адресата, с другой. Ситуация общения объясняет и некую алогичность, присущую интеррогативному высказыванию, поскольку вопрос, на первый взгляд, детски-наивный, на самом деле затрагивает проблему причинности, сути вещей, сущностный характер части окружающей действительности, в то время как ответ актуализирует проблему мировосприятия, носящего религиозный характер. Использование приема апосиопезы в ответе указывает на его незавершенность, открытость, возможность дальнейшего рассуждения и развития мысли. Интенция, заложенная в рассматриваемом вопросе, стимулирует как структурно-композиционное, так и смысловое развитие романа.

Важную роль в формировании глубинного уровня ро-

мана играют интеррогативные высказывания, в которых ответ формально не представлен. Обратимся к примеру:

And who would choose dredging for their calling? Who would opt this endless and stationary war against mud? [29, с. 342]

В рассматриваемом интеррогативном высказывании эксплицирована только вопросительная часть, в которой представлен параллельный вид связи. На языковом уровне связность на уровне микроконтекста достигается посредством приема анафоры, подчёркивающей усиленность и проблемность вопрошания, синонимов («choose» – «opt»), использования развернутой метафоры «*dredging – endless and stationary war against mud*», которая также служит образному представлению характера описываемой деятельности и выражению субъективно- и эмоционально-оценочного отношения к ней. Несмотря на то, что ответ в исследуемом интеррогативном высказывании формально не представлен, он угадывается из более крупного контекста, а именно самой главы «*About the Rosa II*», посвященной смерти одного из героев Дика Крика. В главе проводятся аналогии между характером работы по очищению дна реки и характером Дика, образом Дика и образом корабля-экскаватора, на котором он работает, сам эпизод самоубийства Дика связан с водой и этим кораблем. Кроме того, в макроконтексте всего романа раскрываются черты характера героя, его внутренние противоречия, которые наиболее ярко выступают в заключительной главе. Так, вне понимания контекста главы и произведения в целом невозможно угадать, какой ответ предполагает рассматриваемое интеррогативное высказывание. Более того, оно актуализирует темы смерти, воды, преодоления, тяжелого труда, являющиеся центральными для всего романа.

В интеррогативных высказываниях романа не только ответные, но и вопросительные комплексы характеризуются различной степенью развернутости, что также способствует связности текста. По параметру степени эксплицированности вопросительные комплексы внутри интеррогативного высказывания варьируются от частично эксплицированных до максимально распространенных, синтаксически осложненных вопросительных предложений и их совокупностей. Так, с одной стороны, наблюдается тенденция к формальной неполноте интеррогативных высказываний, которая на поверхностном уровне представлена использованием апосиопезы, эллипса, опущением строевых элементов, парентезой, использованием номинативных предложений и т.д. Частично эксплицированные интеррогативные высказывания служат актуализации имплицитных смысловых связей как внутри самого микроконтекста, так и в пределах ближайшего контекста и макроконтекста романа в целом. С другой стороны, формальная осложненность

интеррогативных высказываний достигается посредством использования рядов однородных членов предложения, вводных конструкций, причастных оборотов, нескольких придаточных предложений внутри сложно-подчиненного и т.д. Зачастую встречаются ряды вопросительных предложений, объединенных различными видами связи в синтаксические и смысловые комплексы.

Таким образом, степень эксплицированности и формальной распространенности вопросительного и ответного комплекса внутри интеррогативного высказывания способствуют как внешней, эксплицированной связности текста, так и актуализации его глубинных, смысловых связей. Анализ макроуровня произведения показал, что интеррогативные высказывания служат формированию сюжетно-композиционного уровня романа, являясь одним из средств развития сюжета. Как уже было показано на примерах выше, они стимулируют развитие авторской мысли, предполагают размышление и выведение нового знания, поиск ответа, что приводит к формированию определенных сюжетных линий, глав, способствуют динамике сюжета, акцентируют внимание на уже описанных ранее событиях. Кроме того, интеррогативные высказывания актуализируют тематические, образные, идейно-смысловые повторы на протяжении всего романа, что способствует единству на глубинном уровне текста. Репрезентируя ключевые для произведения темы, образы, сюжетные линии интеррогативные высказывания позволяют осмысливать их с позиции разных аспектов, например, поиска причины, возможности/невозможности, морально-нравственного аспекта и т.д., чем стимулируют авторское осмысление затронутых проблем.

В целом, в данной статье мы постарались проследить роль интеррогативных высказываний в формировании связности художественного текста на материале романа Г. Свифта «*Waterland*». Это позволяет сделать вывод, что интеррогативное высказывание по определению служит средством связности текста. Во-первых, вопрос с познавательной и коммуникативной точки зрения стимулирует размышления, направленные на выведение знания и поиск ответа. Во-вторых, структура интеррогативного высказывания, включающего комбинацию вопроса и ответа, выраженных эксплицитно, частично эксплицитно или не выраженных в тексте, но подразумевающихся, способствует как внешней, формальной связности, так и внутренней, имплицитной связи на глубинном уровне текста. В-третьих, на макроуровне произведения интеррогативные высказывания служат формированию сюжета, глав, тематическому и образному единству. Настойчивость вопрошания, выраженная частотным использованием интеррогативных высказываний в романе, позволяет проследить динамику развития отдельных образов, тематических и смысловых линий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык. М.: Флинта; Наука, 2006. 384 с.
2. Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл. Логико-семантические проблемы. М.: Наука, 1976. 380 с.
3. Викторова Е.Ю. О некоторых проявлениях диалогичности в русском научном дискурсе // Филология в XXI веке. Пермь: Пермский государственный национальный исследовательский университет, 2019. С. 57–62.
4. Виноградов В.В. Исследования по русской грамматике. М.: Наука, 1975. 562 с. [Электронный ресурс] URL: <http://project.phil.spbu.ru/lib/data/ru/vinogradov/syntax.html>
5. Вольвак Н.П. Фактор адресата в публичном аргументирующем дискурсе: автореферат дис. ... канд. филол. наук. М., 2002. [Электронный ресурс] URL: <https://www.dissercat.com/content/faktor-adresata-v-publichnom-argumentiruyushchem-diskurse>
6. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка. М.: Издательство литературы на иностранных языках, 1958. [Электронный ресурс] URL: <https://topuch.ru/i-r-galeperin-ocherki-po-stilistike-anglijskogo-yazika/index17.html>
7. Кобелева М.А. Категория интеррогативности как атрибут научного текста // Вестник Челябинского государственного университета. 2007. № 1. С. 57–61.
8. Кобозева И.М. Лингвистическая семантика. М.: Эдиториал УРСС, 2000. 352 с.
9. Ковтунова И.И. Поэтический синтаксис. М.: Наука, 1986. 205 с.
10. Кожина М.Н., Дускаева Л.Р., Салимовский В.А. Стилистика русского языка. М.: Наука, 2008. 463 с.
11. Логинов А.В. Категория интеррогативности в современном русском языке: автореферат дис. ... докт. филол. наук. Тамбов, 2015. 40 с.
12. Логинов А.В. Лексические средства выражения семантики интеррогативности // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2012. № 6. С. 82–85.
13. Логинов А.В. Функциональная периферия категории интеррогативности // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2012. № 5. С. 104–108.
14. Мостовая Л.А. Риторический вопрос в группе косвенных речевых актов // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2009. № 4. С. 39–45.
15. Омаева З.Я. Синтаксические конструкции экспрессивного типа как средство выражения авторских интенций: на материале художественных произведений В.В. Набокова: автореферат дис. ... канд. филол. наук. М., 2006 [Электронный ресурс] URL: <https://www.dissercat.com/content/sintaksicheskie-konstruktsii-ekspressivnogo-tipa-kak-sredstvo-vyrazheniya-avtorskikh-intents>
16. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении. М.: Языки славянской культуры, 2001. 544 с.
17. Рыжов С.А. Функционально-семантические свойства интеррогативных реплик в динамической модели диалога: автореферат дис. ... канд. филол. наук. Ульяновск, 2003 [Электронный ресурс] URL: <https://www.dissercat.com/content/funktsionalno-semanticheskie-svoistva-interrogativnykh-replik-v-dinamicheskoi-modeli-dialoga/read>
18. Серль Дж.Р. Косвенные речевые акты // Новое в зарубежной лингвистике. Сборник статей. № 17. М.: «Прогресс», 1986. [Электронный ресурс] URL: <https://classes.ru/grammar/159.new-in-linguistics-17/source/worddocuments/xvii.htm>
19. Скребнев Ю.М. Очерк теории стилистики. Горький: Горьковский государственный педагогический институт иностранных языков имени Н.А. Добролюбова, 1975. 175 с.
20. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожинной. М.: Флинта, 2011. 695 с.
21. Сычева И.Б. Встречный вопрос и его функционирование в динамике диалога: автореферат дис. ... канд. филол. наук. Орел, 2008. [Электронный ресурс] URL: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01003167152#?page=1>
22. Шведова Н.Ю. Русская грамматика. Т.2: Синтаксис. М.: Наука, 1980. [Электронный ресурс] URL: <https://scicenter.online/russkiy-yazyik-scicenter/funktsionalnosemanticheskie-tipyi-voprositelnyi-96649.html>
23. Bedgood D. (Re)Constituted Pasts: Postmodern Historicism in the Novels of Graham Swift and Julian Barnes // Acheson J., Ross S. The Contemporary British Novel Since 1980. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2005. P. 203–217.
24. Encyclopedia Britannica. [Электронный ресурс] URL: <https://www.britannica.com/search?query=graham+swift>
25. Fonioková Z. History, Storytelling and Narrative Construction of Reality in Graham Swift's «Waterland» // Revue Belge de Philologie et d'Histoire. 2017. Vol. 95. P. 561–574.
26. Landow G. History, His Story, and Stories in Graham Swift's Waterland // Studies in the Literary Imagination. 1990. Vol. 23. P. 197–211.
27. Nicol B. The Cambridge Introduction to Postmodern Fiction. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. 221 p.
28. Pessa-Miquel C. From Historiographic Metafiction to Bedtime Stories: The Changing Contours of Graham Swift's Novels // Études Anglaises. 2007. Vol. 60. P. 135–147.
29. Swift G. Waterland. London: Picador, 2010. 355 p.

© Гладкова Катерина Юрьевна (Katerina_G_L@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ КОДЫ: ОБРАЗ «GRAS» В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Завгороднева Мария Павловна

Языковой центр «Dialog»

maria-deutsch@yandex.ru

Шустова Светлана Викторовна

Д.филол.н., профессор, Пермский государственный

национальный исследовательский университет

lanaschust@mail.ru

Шестакова Ольга Валентиновна

К.филол.н., Пермский национальный исследовательский

политехнический университет

shestakova64@mail.ru

LINGUOCULTURAL CODES: THE IMAGE OF "GRAS" IN THE GERMAN LANGUAGE

M. Zavgorodneva

S. Shustova

O. Shestakova

Summary: One of the components of a successful learning process is the understanding and use of knowledge related to the cultural specifics of a particular language. This information is hidden in phraseological units. They not only make speech more expressive, but also allow to learn the history of people, to understand the identity of their culture and life. It is especially relevant in our time, since in a globalized world, students are required to have a confident use of language. The study of culture codes of different nationalities is necessary in order to see how much in common and distinctive they have. This article examines the specific meanings of the linguistic unit «Gras», which acts as a component of the culture code. These meanings, on the one hand, give native speakers of the German language a certain outlook on the world, and on the other hand, they «impose» a similar worldview on speakers and learners of this language.

Keywords: language, culture, verbal code of culture, phraseme, paremia, natural-landscape culture code, German language, culture code.

Аннотация: Одной из составляющих успешного процесса обучения является понимание и применение знаний, связанных с культурной спецификой того или иного языка. Носителями этой информации являются фразеологизмы, которые не только делают речь более выразительной, но и позволяют узнать историю народа, понять своеобразие его культуры и быта. Эти знания становятся особенно актуальными в наше время, поскольку в глобализованном мире от учащихся требуется уверенное владение языком. Изучение кодов культуры разных народов необходимо для того, чтобы увидеть, как много общего и самобытного есть у разных народов. В предлагаемой статье рассматриваются дополнительные значения языковой единицы «Gras», выступающей как составляющей кода культуры. Эти значения, с одной стороны, передают определённое видение мира носителями немецкого языка, а с другой – «навязывают» подобное мировидение носителям и изучающим этот язык.

Ключевые слова: культура, язык, природно-ландшафтный код, фразеологизм, паремия, немецкий язык, код культуры.

Природа и ландшафт неразрывно связаны с деятельностью человека, причём не только в бытовом и хозяйственном отношении. Испокон веков взаимодействие человека с природой формировало его мировоззрение и находило отражение в языковой картине мира. Эту связь природы и культуры метко определил русский писатель М.М. Пришвин: «Природа может обойтись и без культуры. Но культура без природы быстро выдыхается» [10]. Взаимодействие носителей различных культур и языков проходит в процессе межкультурной коммуникации, который может пониматься как общение носителей разных культур и разных языков [4, с. 7]. Инструментом этой коммуникации является язык, именно поэтому важно дать изучающим возможность использовать его в действии. По мнению Е.И. Пассова, овладевая новым средством общения, ученик впервые открывает для себя, а затем и получает непосредственный доступ к культурным ценностям новой для него страны. Каждая порция подлежащего овладению материала подаётся как факт культуры другого народа, будь это какое-то явление, событие или пословица, речевой образец [9, с. 13].

Фразеологизмы в каждом языке возникают на национальной основе. Они несут определённую культурную информацию, экономя языковые средства и в то же время добираясь до глубины народного духа [5, с. 74]. Паремология представляет собой раздел фразеологии, её единицы примыкают к последней группе фразеологических единиц, выделенных В.В. Виноградовым. Вслед за Н.Н. Панченко, мы полагаем, что паремии и фразеологизмы представляют собой культурный код, который оказывается встроенным в язык и выполняет роль сокровищницы и инструмента передачи человеческого опыта. В паремиях и фразеологизмах выражается собственное и специфичное для данной лингвокультуры, то, что принято называть «душой народа», национальным характером [8, с. 26]. В современной лингвистике выделяется целый ряд кодов культуры: анатомический или телесный [1], анималистический [11], кулинарный [3], музыкальный [6], природно-ландшафтный [2, 7], природно-стихийный [13], пространственный [12] и др.

Природа и ландшафт принадлежат к определяющим

категориям человеческого бытия, и потому в природно-ландшафтных образах культура кодирует свои смыслы, дополняя представление о реалиях мира символическим, эталонным, стереотипным и другим их видением.

Целью настоящей статьи является лингвокультурологический анализ фразеологизмов и паремий, содержащих лексемы «Gras».

Лексема «Gras» определяется словарями как:

1. *Pflanze mit einem durch Knoten gegliederten Halm, langen, schmalen Blättern und besonders als Ähren oder Rispen ausgebildeten Blütenständen mit unscheinbaren Blüten;*
2. *Gesamtheit von Gräsern, grasähnlichen Pflanzen als Pflanzendecke; Rasen* [15]
3. *Angehöriges einer weltweit verbreiteten Familie von einkeimblättrigen, meist krautigen Pflanzen: Gramineae, Poaceae; 4) längliche Pflanze auf Wiesen mit unscheinbaren Blüten* [14, S. 640].

В этимологии немецкой лексемы «Gras» прослеживаются следующее: ср.-в. нем., др.-в. нем. *gras*, готск. *gras*, шведск. *gräs*, англ. *grass* восходят к индоевропейскому корню **ghre* «*keimen, wachsen, grünen*» и «*hervorstecken*». Общегерманское существительное *gras* имело первоначальное значение *der frische Wuchs* (молодые побеги), *das sprießende Grün* (растущая зелень) [16, S. 299].

Лингвокультурологический анализ фразеологических единиц с компонентами «Gras» в немецком языке позволил нам выделить следующие образы фразеологизмов и паремий.

1) Осторожность, прозорливость, внимательность: *Gras wachsen hören* («быть чрезвычайно осторожным», «всё предвидеть»); *j-d tut so, als hörte er das Gras wachsen*; *j-d meint, er hört das Gras wachsen* («всё предвидеть»).

Первый пример использования фразеологической единицы «Gras wachsen hören» зафиксирован в «Младшей Эдде» (XIII в.), в которой страж богов Хеймдалль описывается следующим образом: «*Er kann auch hören, dass das Gras auf der Erde und die Wolle auf den Schafen wächst, sowie überhaupt alles, was einen Laut von sich gibt.*» («Он слышит всё. Он слышит как растёт трава, как растёт шерсть у овец, слышит всё, что издаёт хоть какой-нибудь звук».)

В немецком языке данная единица встречается впервые в 1488 г. в Нюрнбергской городской хронике: «*Der was als witzig, dass er sach das Gras wachsen, und het von Salomon geerbt als seine Weisheit und von Aristoteles alle Subtilligkeit.*» Немецкий поэт-гуманист Генрих Бебель (1472 –1518) в 1508 г. использует фразеологизм на латинском языке: «*Ille audit gramina crescere; dicitur in eos, qui sibi prudentissimi videntur.*» Единица встречается у протестантского пастора Бурхарда Таппиуса (1634–1698): «*Scit quomodo Jupiter duxerit Junonem*», у немецкого философа-мистика Себастьяна Франка (1499–1543): «*Er hört die flöh huosten, das gras wachsen*» и у проповедника и сатирика Абрахама а Санта Клара (1644– 1709) в «*Todten Capelle*» (1711 г.): «*Er hört das Gras in den Elisischen Feldern wachsen, und die schwindsüchtigen Flöh, in Seraglio zu Constantinopel, biß auf Paris, husten*».

Андреас Ритц в «*Florilegium Adagiorum*» (1728 г.) усиливает смысл фразеологизма: «*Er hört das Gras wachsen, den Klee besonders*». В стихотворении немецкого поэта Готфрида Августа Бюргера (1747–1794) «Кайзер и аббат» (1785 г.) говорится:

*Man rühmet, Ihr wäret der pffiffigste Mann,
Ihr hörtet das Gräschenfast wachsen, sagt man.*

В немецком языке существовали и другие сравнения для высмеивания слишком умных людей: «*die Spinnen weben hören*», «*die Mücken zur Ader lassen können*», а в Трансильвании говорили: «*E hirt de Kripes (Krebse) nesen*». Эти сравнения встречаются у автора хроники города Шпайера Христофа Лемана (1568–1638) в сборнике высказываний «*Florilegium politicum*» (1630): «*Witz ist nicht blind und sihet doch nicht...hörts Gras wachsen, die Flöh hupffen, die Mücken an der Wand niesen*» (Перевод – М.З.) [21, S. 576].

Изначально данная фразеологическая единица имела иронический оттенок и использовалась для описания слишком умного человека. Только в XVII в. у фразеологизма появилось значение, связанное с интуицией и хорошей информированностью.

Фразеологизм встречается в драме «*Der fröhliche Weinberg*» (1925 г.) немецкого писателя и драматурга Карла Цукмайера (1896–1977). Один из главных героев Гундерлох, говорит: «*Geuzt hät ich mich selber! Aber es is noch emal gut abgange! Beinah hätt ich mir en böse Streich gespielt un meiner Tochter dazu!... Bedingunge läßt sich ni stelle, un ausrechne kann ma's auch nit, aber eins muß ma könne: das Gras wachse höre, un wär's in der Weinherbstnacht!*» К. Цукмайер, знаток природы, не случайно использует этот фразеологизм, он вкладывает в уста Гундерлоха свои взгляды на жизнь, подчёркивая важность связи с природой и умения бережно относиться к окружающему миру (Перевод – наш) [20, S. 30].

Фразеологическая единица часто встречается в сказках, например в сказке братьев Grimm «*Sechse kommen durch die Welt*» («Вшестером целый свет обойдём»), где главные герои борются со злым королём. Один из них мог вертеть своим дыханием мельницы, второй быстро бегал, а третий слышал, как растёт трава (Перевод – наш) [19, S. 131].

Wir müssen das Gras wachsen hören, um die Potenziale frühzeitig zu erkennen [18].

Der Fritz hat schon wieder eine Lösung parat, nicht?! – Ja, klar! Das ist ein Neunmalkluger. Der meint, er hört das Gras wachsen. Unausstehlich, diese Leute, die sich für superschlau halten und in Wirklichkeit nur Blech verzapfen [22, S. 283].

Paranoia nährt sich aus sich selbst heraus. Wenn du erst einmal Anzeichen für eine Observation um dich herum wahrgenommen hast, fängst Du vielleicht an, das Gras wachsen zu hören. Plötzlich vermutest du überall Bullen, alles ist verdächtig [18].

2) Запустение: *Gras wächst auf* («всё травой поросло»), «*das Gras wächst ihm auf dem Herde*» (досл. «у него на плите растёт трава»).

Образ фразеологической единицы берёт свои корни в представлении, что на редко используемой или на неиспользуемой поверхности начинает расти трава. Изначально единица использовалась в прямом значении. Она встречается у М. Лютера в «Письмах» (1540 г.) «*Gnediger Herr! Ich habe lange nicht umb etwas gebeten, ich muss auch einmahl kommen, das die Strasse der Vorbitte nicht zugar mit Grase vorwachse*». Позже единица начинает использоваться в переносном значении, например, у немецкого писателя Карла фон Холтея в «*Erzählende Schriften*» (1861 г.) «*Sämtliche Portraitzeichner am Orte haben traurige Ferien; es wächst dem Winter zum Trotze Gras auf ihren Bretern*».

В немецком языке существовала ещё одна единица со схожим значением «*das Gras wächst ihm auf dem Herde*» (досл. «у него на плите растёт трава»). Французский эквивалент «*l'herbe pousse chez eux*». Фразеологизм использовался для описания дома, находящегося в запустении (Перевод – наш) [21, S. 574]. Сейчас фразеологизм вышел из активного употребления.

So wächst Gras auf Ereignisse, die damals nicht nur die rebellierende Jugend auf die Straßen brachten. Das gilt für den Vietnamkrieg wie für die Rebellion in Attica oder die Invasion Grenadas [18].

Nach einigen Jahren wächst Gras auf die Affäre [18].

Auf den Fall Stenger wächst allmählich glücklicherweise etwas Gras [18].

3) Активность: *da wächst kein Gras mehr* («это разрушительно», «это эффективно»).

Образ фразеологической единицы основывается на представлении, о том, что, то место, где часто бывают люди, не зарастает травой.

Единица изначально использовалась в прямом значении, например у Христофа Лемана в сборнике высказываний «*Florilegium politicum*» (1630 г.): «*Da jedermann gehet, waechst kein Grasz*» (англ. эквивалент

«*in market gros no grass or grain*»). У Писториуса в «*Thes. paroem*» фразеологизм несёт стилистически сниженное значение для описания образа жизни проституток «*Auf dem Weg, darauf viele Leute gehen, wächst kein Gras*». В английском встречается эвфемизм со схожим значением, описывающий их бесплодие «*there grows no grass, at the marke cross*».

Фразеологизм используется и для описания существовавших исторических личностей. Во французской народной памяти король гуннов Атилла является воплощением варварства, и до сих пор считается, что там, где ступала его нога или нога его коня, не растёт трава.

Данный фразеологизм очень часто используется для описания разорения или актов насилия, например, у немецкого математика Престориуса (1537–1616) в «*Philosophia Colus*» (1662 г.) встречается «*das kein Gras wachsen soll, wo der Türke hinkommt*» (англ. «*where the Turk's horse one does a tread the grass never grows*»).

Другая причина отсутствия роста травы встречается у немецкого сатирика Томаса Мурнера (1475–1536) в его сатирическом произведении «Заклятие дураков» (1512 г.)

Wa Gensz hin schyssen, als ich hör,

do waszt kein grün Grasz nymmermer.

Согласно народным верованиям трава не растёт там, где ступал дьявол, злые духи или ведьмы. В 1668 г. у Престориуса в «Шабаше на ведьминой горе» говорится «*(die Hexen) tanzten auch den Boden oder auch das Erdrichofftmahls so tieff hinein...., dasz weder Laub noch Gras mehr da selbst wechst*» (Перевод – наш) [21, S. 577].

Wo Heuschrecken auf ein Land niedergefallen sind, da wächst kein Gras mehr [17].

Wo er gewesen ist, da wächst kein Gras mehr, wenigstens in derselben Kampagne nicht. Ein niedliches Stückchen ereignete sich auf dem Zuge der Pekingkolonne nach Pautingfu [17].

Meine Mutter meinte: „Wo die hinfliegen, da wächst kein Gras mehr.“ Sie flogen nach Berlin oder nach Dresden. Später, beim Koblenzer Angriff glühte der Himmel im Nordwesten [17].

Большую роль в формировании лингвокультурной компетенции играет успешное овладение кодами культуры. Природно-ландшафтный код включает в себя знания об убеждениях, ценностях и нормах, претендующих на социальную значимость в определенной культуре в определённое время. Образ «Gras» представляет собой яркий пример актуализации природно-ландшафтного кода немецкой лингвокультуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гудков Д.Б., Ковшова М.Л. Телесный код русской культуры: материалы к словарю. М.: Гнозис, 2007. 288 с.
2. Завгороднева М.П., Шустова С.В. «Wald» как природно-ландшафтный код немецкой культуры // Вестник Таджикского национального университета. Серия филологических наук. 2019. № 4. С. 5–9.
3. Капелюшник Е.В. Кулинарный код культуры в семантике образных средств языка: автореф. дис. . . . канд. филол. наук. Томск, 2012. 21 с.
4. Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. 709 с.
5. Маслова В.А. Лингвокультурология. Минск: ТетраСистемс, 2004. 256 с.
6. Мещерякова О.А. Музыкальная культура в русской фразеологии (к проблеме кода культуры) // Слово. Предложение. Текст. Коммуникация. Сборник научных трудов, посвященный памяти профессора А.И. Долгих. Липецк: ЛГПУ им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2017. С. 165–171.
7. Носкова И.В., Шустова С.В. Природно-ландшафтный код английской культуры в лингводидактическом аспекте (на материале паремий и фразеологизмов). Монография. Пермь: Пермский институт экономики и финансов, 2018. 128 с.
8. Панченко Н.Н. Национально-специфическая интерпретация понятий «обман» / «ложь» в паремиологическом аспекте // Языковая личность: вербальное поведение. Волгоград: РИО, 1998. С. 26–30.
9. Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. «Развитие индивидуальности в диалоге культур». М.: Просвещение, 2000. 155 с.
10. Портал «Литвек» [электронный ресурс]. URL: <https://litvek.com/br/175749?p=19/>
11. Розенкова Х.Е., Шустова С.В. Анималистический код английской культуры в лингводидактическом аспекте. Монография. Пермь: АНО ДПО «Пермский институт экономики и финансов», 2018. 152 с.
12. Шустова С.В., Яхьяпур М. Ценностные представления о земле и небе: лингвокультурологический анализ фразеологизмов и паремий русского языка // Теоретическая и прикладная лингвистика. 2020. Т. 6. № 3. С. 197–204.
13. Хунвей В. Природно-стихийный код культуры в русской и китайской лингвокультурах (на материале фразеологизмов с элементом «огонь») // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2019. № 4 (193). С. 106–110.
14. Deutsches Wörterbuch Текст / Wahrig. Herausgegeben von Dr. R. Wahrig-Burfeind. Gütersloh/München: Wissen Media Verlag GmbH, 2011. 1730 S.
15. Duden-online-Wörterbuch [Электронный ресурс]. URL: <http://www.duden.de/>
16. Duden das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache. Herausgegeben von Anette Auberle, Anette Klosa. Mannheim: Dudenverlag, 2007. 957 S.
17. Google Books Ngram Viewer [Электронный ресурс]. <https://books.google.com/ngrams/>
18. Lexikon fürs Redewendungen, Redensarten, deutsche Sprichwörter und Umgangssprache [Электронный ресурс]. URL: <https://www.redensarten-index.de/suche.php/>
19. Mangold R. Deutsche Redewendungen und was dahintersteckt. Stuttgart; Zürich; Wien: Verlag Das Beste GmbH, 2013. 308 S.
20. Pritchard I.M. Des Volkes Stimme ist auch eine Stimme. Zur Sprichwörtlichkeit in Carl Zuckmayers Dramen. Vermont: University of Vermont, 2001. 171 S.
21. Röhrich L. Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten. Band 2. Freiburg: Herder spektrum, 2001. 734 S.
22. Schemann H., Knight P. German – English dictionary of idioms. New York: Routledge, 1995. 560 p.

© Завгороднева Мария Павловна (maria-deutsch@yandex.ru), Шустова Светлана Викторовна (lanaschust@mail.ru),
Шестакова Ольга Валентиновна (shestakova64@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ТЕМАТИЧЕСКИЕ ГРУППЫ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗМОВ ФРАНЦУЗСКОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

THEMATIC GROUPS OF FRENCH INTERNATIONAL LEXICAL UNITS IN ENGLISH

I. Ilina

Summary: This article deals with French international words in English. International vocabulary is considered to be the lexical units that exist in three or more non-related languages. One of the sources of this kind of vocabulary in various European languages, including English, was French. In linguistics, there are a large number of classifications of word and one of them is thematic groups. According to the results of our research, the largest group of international words of French origin in English was the group «Human being.»

Keywords: international lexical units, borrowing, French language, English language, thematic groups.

Ильина Юлия Николаевна

К.филол.н., доцент, ФГБОУ ВО «Удмуртский
государственный университет», (г. Ижевск)
julianik23@mail.ru

Аннотация: В данной статье рассматриваются интернационализмы французского происхождения в английском языке. Интернациональной лексикой принято считать лексические единицы языка, которые существуют в трех и более неблизкородственных языках. Одним из источников такой лексики в разных европейских языках, в том числе английском, стал французский язык. В языкознании существует большое количество классификаций групп слов, объединенных каким-либо признаком, и одной из них являются тематические группы. По результатам нашего исследования, самой многочисленной группой интернационализмов французского происхождения в английском языке стала группа «Человек».

Ключевые слова: интернационализмы, заимствования, французский язык, английский язык, тематические группы.

Внутри огромного количества заимствованных слов в любом языке можно выделить группу слов, называемых интернационализмами. Интернациональность – это явление особого рода среди разнообразных форм межъязыковой общности, встречающихся в языках Земли. Такие знаки существенно сближают языки, играют важную роль в процессах обмена информацией, а также являются наиболее наглядным и общепризнанным проявлением международной общности в словарях языков [1, с. 37]. Сходство подобных слов, несмотря на различия их звучания и морфологической формы, может объясняться, как правило, заимствованием из одного языка [5; с. 77].

Под интернационализмами понимают лексические единицы, сходные до степени идентификации в графическом и фонематическом отношении с полностью или частично общей семантикой, существующие в нескольких (не менее чем трех) синхронически сопоставляемых языках (в том числе неродственных или неблизкородственных) [2; с. 61]. Как правило, такие слова существуют в большинстве европейских языков и сочетают в себе этимологическое тождество с тождеством синхроническим: слово как бы преодолевает межъязыковые границы в сфере общения.

Еще в конце XIX в. проблемой интернационализмов активно заинтересовалась интерлингвистика, которая пришла к понятию «контрольные языки», т. е. некоторой совокупности национальных языков, посредством срав-

нения которых можно установить интернациональные слова и степень их международной. Впервые группа «контрольных языков» была очерчена Американским философским обществом (1887), которое причислило к ним «шесть основных языков, располагаемых в порядке их значимости и распространения» на тот период: английский, французский, немецкий, испанский, итальянский и русский [3; с. 40]. Интернациональная лексика существует как составная часть конкретных национальных языков и занимает определенное место в их системе.

Говоря об источниках возникновения интернациональной лексики в разных языках, нельзя не упомянуть классические языки (греческий, латинский), а также романские, такие, как итальянский и французский, а на современном этапе, несомненно, английский [7; с. 97]. Однако не стоит забывать, что большая часть лексического фонда английского языка латинского или французского происхождения. В мировом интернациональном фонде исследователи насчитывают свыше 2000 слов французского происхождения. В данной статье изучается лексика французского происхождения в английском языке, при этом рассматриваемые лексические единицы являются интернационализмами, т.е. существуют и в других языках. Общее количество языковых единиц составило около 1 тыс. слов.

Слова в языке живут не изолированно, а вступают в разнообразные отношения с другими словами, образуя определенную систему. При изучении смысловых связей

в системе языка исследователи обращают внимание на существование связей явлений и предметов действительности. Вопрос об изучении словарного состава ставится впервые в истории языкознания в начале XX в. Многообразие смысловых связей между словами обусловило появление в языкознании большого количества классификаций типов групп и систем слов: предметные (тематические), терминологические, этимологические, понятийные (семантические), лексико-семантические и др.) [8; с. 17, 132–137]. Громоздкость и необозримость лексико-семантической системы в целом побуждают исследователей ограничиваться частными системами в ее составе, выделяя различного рода лексико-семантические группы, классы, поля.

Слова, объединяющиеся по сходству значения, составляют лексико-семантические группы, а устанавливающие ассоциации по смежности значения, составляют тематические группы [4; с. 140]. Объединение слов в одну тематическую (или предметную) группу происходит в силу сходства или общности функций обозначаемых словами предметов и процессов в одном или разных языках, критерием объединения выступает номинативная сторона слов [8; с. 133]. Такие группы могут включать в себя слова разных частей речи по теме описания.

Распределение слов по различным группам является одним из методов сопоставительного изучения лексики. С конца XIX в. и в течение XX в. европейские языковеды (Й. Трир, В. Порциг, Ф. Дорнзайф, Р. Халлиг, В. фон Вартбург, Г. Маторэ) и отечественные ученые (А.А. Потебня, М.М. Покровский, В.В. Виноградов, Ю.Н. Караулов, Р.Ш. Насибуллин, Ю.С. Степанов) продуктивно работали в этой области. Многие исследователи, изучающие заимствования, также придают большое значение классификации по понятийным группам и предлагают свои варианты. Выделение таких групп позволяет выявить степень взаимодействия народов в разных областях.

Выделив номинативную сторону слов как критерий их объединения и опираясь на данные разных исследований и собственный анализ языкового материала, мы распределили изучаемые нами интернационализмы французского происхождения в английском языке по следующим тематическим группам:

- А. Вселенная;
- Б. Человек:
 1. Человек как физическое существо;
 2. Душа и интеллект;
 3. Человек как социальное существо;
- В. Человек и Вселенная:
 1. Априори;
 2. Наука.

Языковой материал, представленный в данном параграфе, является лексикой французского происхождения

высокой степени интернационализации, и базируется на «Многоязычном словаре» [6; с. 77–93]. Распределение проводилось на синхронном уровне современного состояния изучаемой лексики.

Каждая тематическая группа в свою очередь делится на несколько подгрупп. При распределении интернационализмов по группам мы столкнулись с несколькими трудностями: во-первых, большинство рассматриваемых слов в английском языке являются полисемантическими, т. е. имеют несколько значений, относящихся к разным сферам и областям жизни. Известно, что многозначные слова могут одновременно включаться в ряд лексико-семантических и тематических групп [4; с. 141]. Для определения слов в какую-нибудь тематическую группу мы руководствовались основным значением, зафиксированным в современных словарях. В случае расхождения распределения значений в разных словарях предпочтение отдавалось значениям, данным в англоязычных словарях.

Анализ французских интернационализмов в английском языке с учетом тематических групп позволяет сделать следующие наблюдения и выводы.

Количество интернационализмов французского происхождения в английском языке распределилось по группам следующим образом: подавляющее число примеров относятся к группе «Б. Человек» (86% от всего корпуса примеров), далее следует группа «В. Человек и Вселенная» (11%), и наименьшее количество слов входит в группу «А. Вселенная» (3%). Рассмотрим распределение лексических единиц по подгруппам внутри каждой группы.

Самой многочисленной по составу группой является группа «Б. Человек», так как деятельность человека многопланова и требует разнообразных лексических средств для ее описания и характеристики, что объясняет и дробный характер классификации данной группы на три подгруппы («Человек как физическое существо», «Душа и интеллект» и «Человек как социальное существо») и большое количество разделов в каждой из них. Наиболее широко представлена подгруппа «Человек – социальное существо» (61% от всего корпуса примеров), что объясняется тем фактом, что жизнь человека не мыслима вне общества. Далее следует группа «Человек как физическое существо» (15%), и на третьем месте по численности слов находится «Душа и интеллект» (10%).

Внутри подгруппы «Человек – социальное существо» по значимости выделяются некоторые разделы. Наибольшее количество французских интернационализмов в английском языке (14%) относятся к разделу «Страна, государство, общество» (например, *assembly, career, organization, parliament, premier*). Этот факт объясняется тем,

что Франция всегда играла активную роль на мировой политической арене, и многие державы перенимали способы французского политического устройства, а для обозначения новых реалий заимствовали иноязычные слова. Что касается французского влияния на английский язык, Нормандское завоевание, Столетняя война, и, как следствие, тесное взаимодействие двух народов и языков на протяжении столетий, привели к заимствованию огромного количества слов, связанных с политическим устройством государства. Наиболее обширны группы слов, объединяющие различные должности и профессии (*engineer, journalist, mayor, minister, secretary*) и лексику, характеризующую общественную жизнь (*diplomatic, partisan, picket, social, tribune*).

Французское искусство и литература играли передовую роль в мире во времена эпохи Возрождения и позже, что отразилось на словарном составе многих языков, который пополнился французскими словами из этой области жизни: *actor, bust, etude, nuance, paysage* (9%) (раздел «Художественная литература и искусство»).

Следующий раздел лексики «Национальная оборона» объединяет слова, обозначающие понятия, связанные с войной и военными действиями, оружием, воинскими званиями и т. д. (*army, bomb, lieutenant, mobilization, pistol*) (7%). Большое количество слов французского происхождения военной тематики в мировых языках связано с тем фактом, что исторически Франция была крупной и могущественной военной державой, участвующей во многих военных конфликтах разных эпох.

В разделе «Жилье» представлены слова, обозначающие виды помещений, построек, предметы мебели и утварь (*bureau, cabinet, drape, flagon, terrace*), этот пласт лексики составил 7% от общего количества примеров. В английском языке функционируют многочисленные лексические единицы французского происхождения из данной категории. Даже наиболее важные по значимости в любом жилом помещении предметы, известные человечеству с давних пор, и обозначаемые во многих языках исконными словами, обозначаются в английском языке при помощи французских заимствований, это такие слова, как *bench* «скамья», *chair* «стул», *table* «стол» и др. В подобных случаях французские слова появлялись в английском языке одновременно с появлением привнесенных завоевателями предметов, либо вытесняли уже существующие исконные слова. Английский язык испытывал сильнейшее влияние французского языка на протяжении довольно длительного периода, и это происходило до и во время становления английского языка как национального. На другие же языки французский язык оказывал влияние в то время, когда они уже достаточно сформировались для того, чтобы не замещать заимствованными словами слова исконные. В их случаях происходило заимствование только тех слов, которые обозна-

чали новые для этих языков предметы, характерные для французского быта (ср. рус. *буфет, комод, паркет*).

Раздел «Взаимоотношения в обществе» представляет собой лексические единицы, выражающие разного рода отношения между людьми в обществе, они составили 5% от всего количества примеров. Это такие слова, как *companion, hero, intrigue, personage, solidarity*.

Другие разделы не так многочисленны: примерно одинаковое количество слов (по убывающей) представлено в разделах «Транспорт, передвижения» (*metro, pedal, transport*), «Населенные пункты и учреждения» (*alley, farm, region*), «Экономика, торговля и денежные отношения» (*budget, commerce, rent*), «Игры, праздники, развлечения» (*adventure, ball, hazard*), «Речь» (*dialogue, parole, report*). Каждый из указанных разделов насчитывает по 2–3% от всей рассматриваемой лексики. Остальные разделы данной подгруппы насчитывают всего по 1–2% от всего количества рассматриваемых примеров, все они отражают различные области профессиональной деятельности человека (*arbiter, commerce, mine*).

Второй по численности подгруппой интернационализмов внутри группы «Б. Человек» является подгруппа «Человек как физическое существо». Данная подгруппа представлена несколькими разделами, самым значительным из них является раздел «Одежда» (5%), в котором находятся слова, обозначающие предметы одежды, аксессуары и имеющие отношение к моде (*blouse, chic, costume, fashion, veil*), и это не удивительно, так как общеизвестно, что Франция была и остается законодательницей моды и стиля.

Следующим важным разделом является раздел «Движение, действие», слова из которого составляют 4% от всей изучаемой лексики французского происхождения. Это такие слова, как *advance, gesture, to operate, to turn, shock*. Нужно отметить одну особенность данной лексики в английском языке: слова, представленные в этом разделе, например, *to advance, to pass, to reform, shock*, в английском языке имеют в качестве первого, основного значения действия физического плана, а не только переносное значение, как в других языках, также заимствовавших эти же слова. Например, приведенные выше слова означают соответственно «продвигаться вперед», «проходить мимо», «переделявать», «удар». Для сравнения в русском языке их эквиваленты «авансировать», «пасовать», «реформировать», «шок» имеют переносное значение или абстрактный смысл.

Примерно такое же количество слов входит в раздел «Человеческие потребности», где представлены слова, обозначающие продукты, виды блюд, напитков и т. п. (*biscuit, conserve, jelly, menu, sausage*). Данный факт также вполне объясним, поскольку французское влияние в

области гастрономии и приготовления пищи испытали на себе многие европейские народы. Слова, входящие в другие разделы этой подгруппы, единичны (*cigarette, grippe, nerve*).

Третьей по численности внутри группы «Б. Человек» является подгруппа «Душа и интеллект» (10%). Эти слова представляют собой разнообразные абстрактные понятия, выражающие чувства, мысли и желания человека. Заимствование такого рода лексики в мировые языки связано с сильным влиянием французских просветителей и философов на мировоззрение образованных людей всего мира. В английском же языке многие из этих слов, например, *accord, confusion, interest, serious, surprise* и др., появились задолго до эпохи Просвещения, еще в XII–XV вв., когда французский язык играл важную роль во всех сферах, в том числе в сфере образования и науки. Наибольшее количество слов принадлежит в этой подгруппе разделу «Разум, мысль, интересы» (4%), к ним относятся слова *compliment, detail, egoism, intelligence, talent*.

Группа «В. Человек и Вселенная» включает в себя две подгруппы – «Априори» (9%) и «Наука» (2%). Первая из них имеет несколько разделов, включающих слова, обозначающие различные характеристики объектов (размер, форму, число и т. д.), больше всего слов представлено в разделе «Число, вес, количество» (4%). Здесь

имеются как слова, являющиеся мерой (*gram(me), kilo, litre*) и передающие точное количество чего-либо (*million, milliard*), так и слова, имеющие обобщающее значение некоторого неопределенного количества (*reserve, suite, series*).

Подгруппа «Наука» малочисленна (2%) (*materialism, parasite, Romance*), что, вероятно, объясняется тем фактом, что научная интернациональная терминология имеет, как правило, латинское или греческое происхождение, слова французского происхождения в научных областях знания встречаются не так часто.

Таким образом, мы видим, что французская интернациональная лексика в принимающих языках представлена во всех подгруппах неравномерно. Данный факт объясняется различной степенью интенсивности французского влияния на разные сферы жизни человека.

Произведенное тематическое распределение изучаемого материала позволило наблюдать широкую семантическую палитру французских интернационализмов. Однако, как уже отмечалось, в данной статье указывалось только основное словарное значение лексических единиц, поскольку слова французского происхождения в английском языке, как правило, полисемантичны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акуленко В.В. Вопросы интернационализации словарного состава языка. – Харьков: Изд-во Харьковского гос. ун-та, 1972. – 215 с.
2. Акуленко В.В. Существует ли интернациональная лексика? // Вопросы языкознания. – № 3. – М.: Изд-во АН СССР, 1961. – С. 60–69.
3. Аролович А.В. Общее и различное в интернациональной лексике романских языков // Вестник МГУ. – Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2003. – № 2. – С. 38–55.
4. Гак В.Г. Беседы о французском слове: Из сравнительной лексикологии французского и русского языков. – М.: Междунар. отношения, 1966. – 335 с.
5. Головин Б.Н. Введение в языкознание. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Высш. шк., 1983. – 232 с.
6. Зеленина Т.И., Загуляева Б.Ш., Буторина Н.В. Многоязычный словарь: на основе французской лексики, заимствованной русским и удмуртским языками. – Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2003. – 99 с.
7. Копылова Е.В. Этимология слов интернациональной лексики от классических до современных языков // Наука и современность – 2016: сб. мат. XLII межд. научн.-практ. конф. Новосибир.: Изд-во ЦРНС, 2016. С. 94–100.
8. Уфимцева А.А. Опыт изучения лексики как системы. – М.: Изд-во Академии наук СССР, 1962. – 288 с.

© Ильина Юлия Николаевна (julianik23@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РЕЧЕВОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ В СПОРТИВНОМ ДИСКУРСЕ

LINGUISTIC MANIPULATION
IN SPORT DISCOURSE

N. Medvedeva

Summary: The article represents the attempt to analyze linguistic manipulation in sport discourse in Russian and foreign sport newspapers for eliciting manipulative factors on people's consciousness.

Keywords: linguistic manipulation, sport discourse, speech strategy.

Медведева Нигина Абдурахимовна

Аспирант, Московский городской
педагогический университет
bear74@inbox.ru

Аннотация: В статье рассматривается вопрос о речевом воздействии в спортивном дискурсе. Проводится анализ спортивных статей российских и зарубежных газет с целью выявления факторов воздействия на сознание масс.

Ключевые слова: речевое воздействие, речевое/языковое манипулирование, спортивный дискурс, языковые приемы.

В условиях современной действительности многие спортивные болельщики, фанаты, профессиональные спортсмены наблюдают за спортивными событиями, соблюдая социальную дистанцию на стадионах или читая газеты, журналов, просмотра телевизионных программ, Интернета. Подобные глобальные изменения, вызванные пандемией, привели к формированию единого коммуникативного пространства, где реальный мир, со своими невидимыми границами, уподобился «глобальной деревне» (термин Г. Маклюэна). Невозможно не согласиться с тем, что информация, транслируемая средствами массовой информации, особенно сознательно не проверяемая, позволяет человеку намного легче воспринимать и интерпретировать события, происходящие в мире. Считается, что современный читатель вполне доверяет публикуемой информации СМИ, т. к. у него зачастую нет времени и желания проверять истинность или ложность предлагаемой новости. Подобные изменения побуждают исследователей к более тщательному изучению влияния речевых особенностей, используемых в современных текстах, в том числе и освещающих спортивные события, при помощи которых осуществляется процесс запечатления, усвоения и интерпретации полученной информации в сознании читателя.

Считается, что для современного человека на первый план выходят не логические методы убеждения, а приемы, так или иначе затрагивающие его психическую особенно эмоциональную, сферу [9]. В процессе анализа были выделены несколько причин, обуславливающих актуальность интегрального изучения речевого воздействия:

- социально-политического характера,
- психологического характера,
- коммуникативные причины,
- экономические причины [2, с. 54].

Под речевым воздействием понимают «воздействие на индивидуальное и/или коллективное сознание и по-

ведение, осуществляемое разнообразными речевыми средствами» [2, с. 54]. Иными словами «Воздействуя на реципиента, мы стремимся “спровоцировать” его поведение в нужном нам направлении, найти в системе его деятельности “слабые точки”, выделить управляющие ею факторы и избирательно воздействовать на них» [7, с. 103]. Таким образом, автор создает речевое сообщение с надеждой на определенный эффект, а именно, формирование общественной позиции и мировоззрения читателя, его мышления и действия.

Не требует доказательств тот факт, что речевое воздействие происходит при помощи вербальных характеристик языка. Язык играет большую роль в деятельности людей, определяет их картину мира, следовательно, является средством воздействия на адресата, при котором происходит влияние, а порой и навязывание заданных векторов на определенное мировоззрение. Таким образом, умелое пользование языковыми средствами играет большую роль в убеждении. Управление сознанием в процессе коммуникации, осуществляется при помощи речевых приемов и языковых средств, называемых иначе *речевым (языковым) манипулированием*. Необходимо отметить, что многие исследователи (Г.Ф. Александров, Б.М. Кедров, Н.Я. Марр, Ж. Вандриес) не разграничивают данные понятия, несмотря на существование дихотомии «язык – речь» [Соссюр, 1999]. «Речевое воздействие» – это воздействие на человека при помощи речи с целью убедить его сознательно принять решение о каком-либо действии, передаче информации и т. д., а «манипулирование» — это воздействие на человека с целью побудить его сообщить информацию, совершить поступок, изменить свое поведение и т. д. неосознанно или вопреки его собственному мнению, намерению» [7, с. 67]. При манипулировании языковая составляющая взаимодействует с психологическими компонентами речевой деятельности, «которые вынуждают адресата некритично воспринимать речевое сообщение, способствует возникновению в его сознании определенных иллюзий и

зablуждений, провоцируют его на совершение выгодных для манипулятора поступков» [3, с. 566].

При рассмотрении речевого воздействия выделяют следующие факторы:

1. воздействие происходит скрытно от субъекта;
2. происходит подчинение манипулируемого своей воле, интересы манипулируемого не принимаются во внимание;
3. манипулятор обучен определенным знаниям, а именно: искусному владению словом, психологическим навыкам, владению особой речевой организацией текста, которая приводит сознание собеседника к заблуждению, происходит иллюзия самостоятельно принятого решения при отсутствии защитной реакции у субъекта воздействия [4].

При анализе статей с сайта "Euronews", можно заметить использование авторами скрытых видов манипуляции, имеющие подзаголовок срочности, массивной повторяемости и эмоциональном воздействии спортивных новостей. На сегодняшний день существует огромное количество приемов психологического воздействия. При создании сообщения особое внимание отводится правильной выработке аргументов и умело подобранному речевому инструментарию, которые помогают подтвердить правильность авторской точки зрения и в конечном счете способствуют реализации поставленной цели манипулятора. Автор статьи подводит реципиента к правильному принятию решения. Также, не менее важным фактором является для кого создается сообщение. Это может быть целевая аудитория, широкая общественность или частное лицо.

Так, несмотря на успешное проведение мирового кубка по футболу в России в 2018 г., зарубежные спортивные сайты до сих пор настойчиво предоставляют факты, доказывающие передачу взятки руководству ФИФА представителями Российской Федерации, которые повлияли на выбор места проведения мирового кубка по футболу 2018 и 2020 гг.: **«An indictment in the US District Court filed this week gave details of alleged bribes paid to top FIFA officials to vote for Russia and Qatar to the host the football tournaments in 2018 and 2022 respectively»** [9]. (На этой неделе, **обвинители окружного суда США** сообщили подробности о подкупах руководства ФИФА при голосовании за Россию и Катар, как места проведения футбольного чемпионата в 2018 и 2022 годах соответственно) [здесь и далее перевод наш – Н.М.]. В данном примере читатель не может усомниться в истинности предлагаемой информации, т.к. для европейских граждан, американский суд является органом справедливости и честности, и, как известно, чем более авторитетен источник, тем ему больше доверяют. Таким образом, подобные многократно повторяемые «сенсационные разоблачения» различных изданий дискредитируют образ России, заставляют

читателя поверить в истинность сообщений и навязывают угодную для Запада точку зрения.

Помимо эмотивной стороны, в спортивном дискурсе часто используются броские, кричащие пропагандистские заголовки с упоминанием именитых фамилий спортсменов и их тренеров. Например, *«Первая важная битва Плющенко и Тутберидзе: Трусова против Валиевой»* [1]. Помимо соперничества между известными тренерами мира по фигурному катанию, посредством скандалов, происходит своего рода и популяризация этого вида спорта. Многие любители данного вида спорта пытаются увлечься этим направлением и подражать фигуристам в исполнении спортивных элементов. Подражание, как известно, является также распространенным приемом при манипулировании массовым сознанием.

Довольно часто, в спортивном дискурсе используется прием градации, когда автор также на эмоциональном уровне делится успехами своей любимой команды. *«ДААА! Российская молодежка едет на Евро! Красавцы!!!!!!»*, *«Молодежная сборная России в шаге от попадания на Евро-2021: все голы матча»* [6]. В данном примере автор сокращает дистанцию с читателем, выводит его на диалогизацию, которая оказывает огромное воздействие на читателя.

В отличие от других видов дискурса (рекламного, политического), спортивный дискурс не вызывает у читателя негативных эмоций, а способствует возникновению интереса и внимания к спортивному событию. Активное применение речевого манипулирования в спортивном дискурсе обусловлено рядом факторов: прежде всего политическим влиянием, авторской эмоциональной презентацией материала.

Примером этому может служить следующий заголовок на веб-сайте The Guardian: *«Russia's cyber-attack plan of familiar pattern»* («План кибер атаки России по знакомому сценарию») [9]. В данном примере демонстрируется пример взаимодействия политического и спортивного дискурсов, несмотря на то что газета заявляет: *«We have no shareholders or billionaire owner, meaning our journalism is free from commercial and political influence – this makes us different. We are determined to uphold our reputation for producing urgent, powerful, high-impact reporting on the environment that's read by around the world»* [9]. (У нас нет акционеров и собственника миллиардера, а это означает, что журнализм свободен от коммерческого и политического влияния. ...Мы нацелены на поддержание нашей репутации для предоставления срочной, весомой, влиятельной информации, происходящей в мире, которую читают во всем мире). В статье рассматривается вопрос о систематических атаках России на зарубежные избирательные комиссии и олимпийские комитеты. В самом начале статьи автор пытается «отгородить» себя

от дельнейших нападок, где в качестве доказательств приводятся доводы одного из членов правительства Великобритании без указания его имени: «*Russia planned cyber-attack on Tokyo Olympics, says UK*» (Россия запланировала кибератаку на Олимпийский комитет Токио, заявляет Великобритания), тем самым доказывая неоспоримость своих предположений. В этой же статье: «*In the aftermath of Moscow's hacking of the 2016 US election, many analysts expected the GRU to be punished. After all, Russia's powerful military spy agency had been caught red-handed. The FBI indicted several GRU hackers in humiliating fashion. The spies who stole Democratic party emails – tens and thousands of them – were named and shamed*». (ПОСЛЕ хакерской атаки Москвы в 2016 году на выборах президента в США, многие аналитики предполагали, что ГРУ России будет наказано. В конце концов влиятельное российское агентство по шпионажу было поймано на месте преступления. ФБР обвинило нескольких хакеров ГРУ, в унижительной манере. Шпионы укравшие электронные

сообщения демократов – десятки тысяч писем – были названы и пристыжены). Как мы видим, в статье приводятся несколько ссылок на участников неопределенных референтных групп, которые используются для развенчивания сомнений, которые придают значимость и массовость выражаемого мнения. Кроме того, в связи с проанализированными примерами важно отметить, что экспрессивная и эмоциональная окрашенность выражений значительно повышает эффективность и значимость подаваемого материала.

Таким образом, основным механизмом воздействия на сознание людей в спортивном дискурсе являются психологические и психолингвистические факторы, способствующие читателю некритично воспринимать спортивную информацию. Приемы, используемые автором спортивной статьи, делают ее незабываемой, эмоционально окрашенной, а также формируют общественную позицию и взгляды читателей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борисов А. Первая важная битва Плющенко и Тутберидзе: Трусова против Валиевой https://www.gazeta.ru/sport/2020/10/09/a_13314121.shtml (дата обращения 11.10.2020).
2. Гришечко Е.Г. Определение понятия речевого воздействия и виды этого воздействия. Гуманитарные и социальные науки. 53-59 с.
3. Завьялова О.Н. Речевое (языковое) манипулирование. Культура русской речи: энциклопедический словарь-справочник/ под ред. Л.Ю. Иванова, А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширяева и др. М.: Флинта: Наука, 2007. 566-570 с.
4. Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием [Электронный ресурс]: <http://www.kara-murza.ru/books/manipul/manipulation.pdf> (дата обращения 15.08.2020).
5. Копнина Г.А. Речевое манипулирование: уч. пособие. М.: Флинта, 2012. 170 с.
6. Молодежная сборная в шаге от попадания на Евро-2012: все голы матча [Электронный ресурс] <https://www.sport-express.ru/football/juniors/news/molodezhnaya-sbornaya-rossii-v-shage-ot-poradaniya-na-evro-2021-vse-goly-matcha-1719076/> (дата обращения 13.10.20).
7. Леонтьев А.А. Психология воздействия в массовой коммуникации. Язык средств массовой коммуникации: Уч. пособие по специализации. Ч. 2. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004. 99-105 с.
8. Стернин И.А. Основы речевого воздействия: учеб. издание. Воронеж: Истоки, 2012. 178 с.
9. Luke Harding. Russia rejects new World Cup bribery charges 'conspiracy theory'» Euronews, <https://www.euronews.com/2020/04/08/russia-rejects-new-world-cup-bribery-charges-as-conspiracy-theory> (дата обращения 09.11.2020).

© Медведева Нигина Абдурахимовна (bear74@inbox.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФОРМИРОВАНИЕ ПОДТЕКСТА КАК ОПРЕДЕЛЯЮЩИЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО СТИЛЯ

THE FORMATION OF SUBTEXT AS A DETERMINING FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF AN ARTISTIC STYLE

A. Murza
T. Alferova

Summary: The authors of the article are trying to distinguish the means of subtext creation in a literary work and their connections with the development of an artistic style.

The analysis of E. Hemingway's novels reveals that the content and coordination of the devices of psychological implication influence all parts of narration referring both to the description of the heroes' life and important social events as well as to the creator's own views and opinions shown through his characters' utterances.

Keywords: psychological implication, artistic devices, appearance and content, "an inserted novelette," narrator's speech, battle-pieces.

Мурза Александра Борисовна

К.филол.н., доцент, Московский Государственный
Университет им. М.В. Ломоносова
murzah@gmail.com

Алфёрова Татьяна Леонидовна

Преподаватель, Московский Государственный
Университет им. М.В. Ломоносова
t.alferova@bk.ru

Аннотация: Авторы статьи пытаются определить, как способы создания подтекста в литературном произведении влияют на эволюцию художественного стиля писателя.

Анализ романов Э. Хемингуэя 20-х - 30-х годов показывает, что стиль автора изменяется в зависимости от соотношения и содержания применяемых им приемов умолчания и косвенных сообщений при изображении личной судьбы героев, общественно-значительных событий и выражении его собственных взглядов.

Ключевые слова: формирование подтекста, умолчание, художественные приемы, форма и содержание, вставная новелла, речь повествователя, батальные картины.

В литературоведении до сих пор отсутствует общепризнанное определение понятия "стиль", а вопросы его содержания остаются недостаточно разработанными. Основываясь на обширном материале о конкретных чертах стиля различных писателей, авторы статьи считают возможным определить стиль как совокупность присущих творцу принципов, способов и приемов литературно-художественного изображения действительности, определяющих своеобразие целостной формы его произведений. Непременным условием совершенства литературной формы является подчинение всех ее сторон и граней — от композиции произведения до языка писателя — единому стилю.

Изменение стиля писателя в рамках избранного им художественного метода происходит непосредственно под воздействием развития его эстетических взглядов и одновременно — в зависимости от содержания нового произведения. Как эстетические взгляды и вкусы писателя, так и содержание написанных им книг, определяются его мировоззрением. Писатель свободен в выборе темы и построении сюжета своего произведения, волен создавать в нем те или иные образы героев, но когда выбор сделан, настоящий писатель подчиняет себя жизненной логике развития изображаемых событий, проявления характеров, чувств и взаимоотношений действующих лиц. Общий подход к раскрытию темы, освещение затрагиваемых событий и вопросов в свою очередь зависят от убеждений писателя, от понимания им происходящих в

окружающем обществе, природе и сознании людей процессов. Отсюда то сложное переплетение субъективных и объективных причин, влияющих на особенности индивидуального стиля и последовательность его эволюции. Если при постановке задач — возникновении замысла и основной идеи произведения, оформлении его темы и сюжета — объективные моменты присутствуют в виде преломленных в сознании автора реальных событий и волнующих общество вопросов, то при решении поставленных самим же автором задач содержание глав, характер сцен и особенности их участников приобретают силу объективных факторов, подсказывающих способы изображения. При этом требования художественно воплощаемого материала часто вступают в противоречие с вкусовыми пристрастиями и привычными приемами писателя, а некоторые связи становятся чисто объективными, не зависящими от его воли.

В результате совместного воздействия или борьбы субъективных и объективных причин возникают отдельные изменения формы произведения и её стилевых особенностей, накопление которых ведет к существенным сдвигам во всем стиле писателя. Несмотря на беспорывные частные изменения, талантливый автор находит выход из создавшихся противоречий, обеспечивающий сохранение единства содержания и формы, целостность формы и стройность стиля его произведений.

Одной из наиболее заметных особенностей худо-

жественного почерка современных творцов является стремление к косвенности сообщений. Под косвенностью сообщений мы подразумеваем все случаи умышленно неполной, незаконченной или завуалированной, содержащей умолчание передачи действующими лицами или повествователем различных сведений, выражения их мыслей и чувств. Каждый случай косвенного сообщения порождает свой частный подтекст, выявление которого производится читателем путем суммирования, сопоставления и анализа различных высказываний персонажей, замечаний повествователя и пр.

Все это рассчитано на активное прочтение произведения, способствует именно такому прочтению. Читатель неизбежно вовлекается в процесс расшифровки умолчаний, соотнесения отрывочных сведений и намеков, которые естественно вплетаются в речь повествователя, в разговоры и ход мыслей действующих лиц. Этот процесс, требуя от читателя не только сосредоточения внимания и некоторой живости воображения, но и привлечения его собственного опыта и знаний, вызывает у него ощущение подобия участия в художественном творчестве, что обеспечивает повышение увлекательности повествования и достижение высокой степени сопереживания с его героями.

В основе большинства встречающихся в литературоведении определений сущности подтекста лежит указание, что он возникает каждый раз, когда какая-то часть текста художественного произведения, кроме своего прямого значения, имеет по воле автора еще и более важный, широкий или противоречащий прямому значению, подспудный смысл, угадываемый читателем. Такое представление может быть дополнено с помощью определения подтекста в театральном искусстве, где подтекст рассматривается как комплекс мыслей и чувств, который содержится в тексте, произносимом персонажами пьесы, раскрывается актерами в паузах и внутренних (не произносимых вслух) монологах. К.С. Станиславский называл подтекст явной, внутренне ощутимой жизнью роли, "которая непрерывно течет под словами текста, все время оправдывая и оживляя их" (Литература 1).

Переноса понимание подтекста в театральном искусстве на подтекст романа, необходимо учитывать отличия последнего от драматургического произведения. Одним из таких отличий, изменяющим условия возникновения подтекста, является присутствие в художественном прозаическом произведении обращенных к читателю (а не к постановщику и исполнителям ролей) ремарок и описаний повествователя, а также развернутого текста внутренних монологов героев. Поэтому сведения и оценки, лежащие в подтексте романа (повести, рассказа) возникают не только в результате умышленной недоговоренности прямой речи, нарушения логической последовательности содержания реплик, несоответствия

слов персонажей их поступкам (жестам, мимике), введения в диалог многозначительных пауз и т.п., но и в силу противоречий между смыслом высказываний действующих лиц или их поведения и освещением происходящего повествователем. При формировании подтекста романа повышается роль расхождений между словами и мыслями участников диалога, возрастает значение авторских характеристик героев, более заметных и выразительных в книге, чем на сцене, мелких материальных деталей. Словом, источником подтекста романа могут служить любые элементы повествования, из сочетания и взаимодействия которых возникают качественно новые по смыслу и эмоциональному воздействию на читателя моменты.

"Если писатель хорошо знает то, о чем пишет, он может опустить многое из того, что знает, и, если он пишет правдиво, читатель почувствует опущенное так же сильно, как если бы писатель сказал об этом" (2) — утверждает Э. Хемингуэй в известном рассуждении о "правиле айсберга". В силу постоянного стремления Хемингуэя соблюдать это правило, в его романах образуется особенно важный и обширный подтекст, который несет основную, по сравнению с потоком прямых сообщений (и более значительную, чем у других авторов), нагрузку в процессе выражения идеи произведения.

Мы постараемся проследить, как изменялось формирование подтекста в романах Э. Хемингуэя двадцатых-тридцатых годов, отмеченных особенно напряженными поисками в области стиля. В эти годы им в основном выработан тот "энергичный" стиль, который явился "достижением искусства современного повествования" (3), как это отмечено в решении о присуждении писателю Нобелевской премии.

Избранные нами романы: "И восходит солнце" ("The Sun Also Rises", 1926, в русском переводе "Фиеста"), "Прощай, оружие!" ("A Farewell to Arms", 1929) и "По ком звонит колокол" ("For Whom the Bell Tolls", 1940) — (4,5,6) — написаны с промежутком в три года и в одиннадцать лет и являются наиболее значительными произведениями, созданными писателем в период между двумя мировыми войнами. Несомненна также их взаимная связь и преемственность. Действие всех трех романов происходит в Европе — в тех странах, где Хемингуэй участвовал в военных событиях, начинал путь журналиста и писателя. Ни в одно другое крупное произведение автором не вложено столько личных впечатлений, придающих им особую взволнованность, достоверность, а до известной степени — и автобиографичность.

Героя "Фиесты" роднит с лейтенантом Генри из следующего романа (а также и с автором) участие в Первой мировой войне и ранение на итало-австрийском фронте, с героем третьего избранного нами романа —

мечты о создании “настоящей книги”, любовь к земле и простым людям Испании. Невозмутимый старый баск у пограничного моста (“Фиеста”-10/92) с годами разрастается в самоотверженного старика Ансельмо. Тема больного, страдающего матадора, начатая в первом романе (18/214), продолжается в третьем (гл. 4 и 14). Автор сам указывает на эти связи, когда заставляет Джейка Барнса вспомнить о миланском госпитале (“Фиеста”-4/31), а Роберта Джордана подумать об убитом враге: “I’ve probably seen him run through the streets ahead of the bulls at the Feria in Pamplona” (“Колокол”-26/279). Можно сказать, что в шутильной песенке Билла из “Фиесты”, распеваемой на мотив псалма: “The Bells are Ringing for Me and My Gal...” (12/114) слышатся удары будущего “Колокола”.

Однако самая крепкая и значительная связь избранных произведений лежит на уровне их глубокого подтекста. Эта связь заключается в проявлении автором в каждом из романов изменяющегося отношения к войне и борьбе народа против угнетателей. Благодаря этой неразрывной связи романы “Фиеста”, “Прощай, оружие!” и “По ком звонит колокол” предстают перед нами как три вершины единого основного хребта творчества Э. Хемингуэя двадцатых-тридцатых годов. Именно изменение отношения писателя к войне, к борьбе народа против насилия и несправедливости определяет в тот период выбор им все более социально значительных сюжетов, возрастание общественной активности его героев, повышение ясности и убедительности выражения авторских взглядов на изображаемые события, что является главной движущей силой эволюции всего литературного стиля Э. Хемингуэя.

Созданию обширного и сложного общего подтекста в романах американского писателя способствует частое применение им приемов умолчания, каждый из которых рождает свой частный подтекст. Подтекст является оборотной стороной всякого умолчания. Если умолчание сознательно и искусно создается автором для достижения определенной художественной цели, то извлечение из него подтекста производится читателем, который для этого должен обладать, хотя бы в сильно уменьшенной степени, теми же качествами, что и автор. Чем глубже и значительнее подтекст, заложенный в отдельных умолчаниях, диалогах, сценах и во всем повествовании, тем в большей мере его понимание ставится в зависимость от способности читателя к восприятию и оценке деталей описания, замечаний персонажей, даже от тонких оттенков их реакции на происходящее или на слова собеседника. При недостаточном внимании или слабой подготовленности читателя ряд важных умолчаний может пройти незамеченным, а что еще хуже — быть понятым неверно.

Отсюда возникает весьма важная особенность эволюции литературного стиля Хемингуэя: по мере того, как

в его романах затрагиваются все более важные, острые и сложные общественно-политические вопросы, а одновременно повышается заинтересованность писателя в том, чтобы, выразив собственные взгляды на эти вопросы, убедить читателя в своей правоте, умолчания начинают играть относительно меньшую роль среди других приемов художественной выразительности, и подтекст произведения (а, следовательно, и его основная идея) становится доступней для читателя.

В каждом из рассматриваемых романов формирование общего подтекста произведения происходит по трем основным путям:

- на примере личной судьбы героев;
- с помощью изображения общественно-значительных событий;
- посредством выражения взглядов автора на эти события в словах и мыслях действующих лиц.

От романа к роману степень использования каждого из указанных путей формирования общего подтекста заметно изменяется. Путь к общему подтексту произведения через анализ личной судьбы персонажей “Фиесты” оказывается для читателя самым длинным и трудным. Проследим этот путь на примере истории девушки Жоржет, вставная новелла о которой содержит наибольшее количество умолчаний (12 случаев на двух страницах — 3/15,16). В начале главы повествователь дает понять, что Жоржет принадлежит к числу “курочек”, бродящих в поисках ужина по парижским бульварам. Далее сообщения о ней носят более косвенный, завуалированный характер, причем, как это часто бывает у Хемингуэя, сначала мы узнаем о возможном будущем девушки, затем — о настоящем ее положении и наконец — кое-что о прошлом. Сгруппировав умолчания этой новеллы по смыслу и расположив их в логической последовательности, мы узнаем о Жоржет следующее.

Упоминание о фламандцах, названия городов, встречающиеся в диалоге с Джейком Барнсом, свидетельствуют о том, что прошлое Жоржет связано с Бельгией. Конечно, чтобы вывести такое заключение, читатель должен знать, в какой стране живут фламандцы, где находятся Льеж и Брюссель. Если, кроме того, он вспомнит, что во время Первой мировой войны на долю Бельгии выпали наибольшие среди западных стран испытания, что массы ее населения вынуждены были бежать из родных мест, это прольет новый свет на недавнее прошлое девушки.

Жоржет — девушка простая, малоразвитая. С этой стороны она открывается после своего “Don’t kid me” - в ответ на очевидно правильное объяснение Джейка о значении множества часов в окне редакции. Она голодна — сперва ее не удовлетворяет скромное угощение (рюмка перно), затем она веселеет от еды. Кроме того,

она больна, о чем откровенно говорит Джейку. Характер же ее заболевания нетрудно разгадать по следующим далее репликам и в связи с ее прогулками по бульварам. Немудрено, что девушка не любит Париж, где для нее все дорого и грязно, а окружающие люди вовсе не кажутся “nice” (см. диалог с Фрэнсис — 3/19). Это ее настоящее. Что же касается будущего Жоржет, то оно безрадостно и неопределенно, как ее ответы Барнсу: “You never know in this town”. “Happy, hell”, “Isn’t anywhere else”.

Вот достаточно законченная и типичная история простой девушки, изгнанной войной из родного дома и брошенной на парижскую панель. То, что эта история понятна нами правильно, подтверждает сам автор, заставляя своего героя спросить Жоржет о Льеже, заговорить с ней о еде и возможности уехать в другое место. Однако для того, чтобы добыть эту историю из текста развернутых перед нами страниц, приходится выполнить по меньшей мере три этапа работы, преодолев несколько слов частного подтекста. Во-первых, прочитать текст этих страниц, из которого почерпнуть прямые сведения о занятии Жоржет и ее болезни. Во-вторых, расшифровать отдельные умолчания, мысленно сгруппировав их по смыслу, сопоставив между собой и дополнив собственными знаниями. В-третьих, свести все — как прямые, так и добытые в результате расшифровки умолчаний сведения и представления в цельную историю Жоржет. Далее история Жоржет вольется в общий поток личных судеб героев “Фиесты” и вместе с ними будет решающим образом способствовать формированию общего, самого важного и глубокого (составляющего четвертый слой) подтекста романа — о пагубном влиянии империалистической войны на судьбы целого поколения людей Западной Европы и Америки.

Примерно в такой же последовательности идет осознание читателем влияния войны на судьбу других персонажей “Фиесты”. Разница заключается в том, что сведения о прошлом Джейка, Брет и других действующих лиц разбросаны по всему роману, что при относительно меньшей косвенности некоторых сообщений заставляет читателя запоминать и суммировать их по мере прочтения глав.

В следующем романе “Прощай, оружие!” по степени сложности образования подтекста ближе к “Фиесте” стоят вставные новеллы о личной судьбе неизвестного солдата, истекшего кровью в санитарной машине (9/75,76), офицера, чей пистолет приобретает Фредерик (23/141), хозяев покинутой красивой фермы (18/184). Но здесь извлечение подтекста иже не требует от читателя каких-либо его собственных знаний. Этот подтекст складывается сразу при сопоставлении образующих “новеллу” умолчаний, чтобы дополнить наше представление о страданиях, которые принесла народу империалистическая война. Еще откровенней изображены в романе

такие жертвы войны, как солдат с грыжей (7/54-56), расстрелянный земляк Пассини и его семья (9/65,66), девушки-сестры, бегущие от войны, как, наверное, бежала от нее Жоржет (28/178, 29/186, 187). На глазах у читателя развертывается трагедия талантливого хирурга Ринальди, доведенного до нервного расстройства (гл. 25), и доброго священника, старающегося примирить то, что творится на земле, с верой в божественную справедливость (гл. 26). На протяжении всего повествования следим мы за мытарствами главных героев и закрываем книгу с твердым убеждением: что бы ни послужило непосредственной причиной неудачных родов Кэтрин — узкий таз, беспрестанные волнения, гребля в бурную ночь или роковая случайность — ее погубила война.

Что касается изображения общественно-значительных событий, то в “Фиесте” нет даже, казалось бы, неизбежных воспоминаний о боевых эпизодах и однополчанах. Завязавшийся было разговор о подвигах Майкла тотчас превращается Брет в шутку (13/134), а самым поэтичным упоминанием военного времени остается мимолетная мысль Джейка о товарищеских ужинах перед боем (конец гл. 13). Однако герои “Фиесты” живут и действуют в конкретной послевоенной обстановке. Поэтому в их речах и впечатлениях, в деталях окружающей их действительности изредка отражаются черты и события того времени. Пессимистические ответы Жоржет: “Isn’t anywhere else” и пр. (3/15), фраза англичанина Харриса: “I’ve not had much fun since the war” (13/129) косвенно освещают тяжелые условия, сложившиеся для простых людей в странах Западной Европы. Пообедав в Байонне, Барнс замечает: “It was a big meal for France but it seemed very carefully apportioned after Spain” (19/232). Действительно, во Франции тогда еще не было восстановлено разрушенное войной хозяйство, в деревнях остро не хватало мужчин. Нейтральная же Испания не только не пострадала от войны, но извлекла выгоду от военных поставок и наплыва иностранцев. Этим, очевидно, вызван и плакат: “Hurrah for the Foreigners” (15/154), который толпа несет во время праздника в Памплоне.

Косвенно упомянуты в “Фиесте” и некоторые события двадцатых годов, не имеющие прямого отношения к мировой войне и судьбам главных героев романа. Помимо иронических замечаний об испанском диктаторе Примо де Ривера (12/114) и американском реакционном деятеле, обвинителе на антидарвинистском “обезьяньем процессе” Брайане (12/121), сюда относятся слова Фрэнсис о французском военном займе, на котором ее мать потеряла свои деньги (6/49), упоминание об одноруком солдате в Сан-Себастьяне (19/237), который, как можно догадаться, изувечен в позорной и несчастливой для испанцев колониальной войне в свободной части Марокко. Понятно, что подобные разрозненные, до предела краткие и требующие от читателя обязательного знакомства с международной обстановкой тех лет, сообщения

“Фиесты”, мало способствуют формированию ее общего подтекста.

Если в первом исследуемом произведении мировая война присутствует незримо, как нечто ушедшее в прошлое, то в романе “Прощай, оружие!” непосредственно изображению военных событий, картин отступления итальянской армии и бегства мирного населения отведено свыше трети текста (по количеству слов). В диалогах романа содержатся сведения о ходе войны (21/130, 25/154, 27/167 и т. д.), обсуждается настроение итальянских солдат и вопросы внутреннего положения воюющих сторон (7/55, 9/65-67, 26/164-166, 27/169, 35/229, 230 и др.). Действующие лица “Фиесты”, независимо от их социального положения, в равной мере испытали опасности войны и теперь ощущают разрушительное ее действие на материальную сторону существования и духовный мир людей.

Батальные картины романа “Прощай, оружие!” дают нам многочисленные нити, прямо ведущие к общему подтексту произведения, способствующему убеждению читателя в безнравственности, чудовищности войны, цели которой не отвечают интересам народа. Общественная позиция героя “Фиесты” проявлялась всего лишь в ироническом тоне упоминания реакционных деталей. Фредерик Генри высказывает свое мнение несколько более определенно. При этом его характер, духовный мир, взгляды на происходящее под влиянием пережитого изменяются на протяжении повествования в большей мере, чем у героев других рассматриваемых произведений (чему благоприятствует и большая протяженность времени действия романа “Прощай, оружие!”). В начале романа Фредерик, хотя и признает, что война — страшная вещь (9/67), но призывает довести ее до конца. К концу батальной части повествования он доходит до признания способности крестьян управлять государством (26/165) и высказывает сожаление о том, что солдаты, не желающие воевать, бросая винтовки, остаются безоружными перед своими угнетателями (30/198). Однако эти высказывания делаются в форме коротких отрывистых реплик, не исключая возможность двоякого их понимания.

В ряде мест романа “Прощай, оружие!” лейтенант Генри просто уходит от прямого ответа на вопрос о своих взглядах на империалистическую войну и связанные с ее ведением проблемы. Когда священник спрашивает Фредерика: “What do you believe in?”, тот отделяется шуткой (26/166). Промолчит герой и тогда, когда офицер Джино попытается оправдать продолжение войны (27/169). Что касается разговора с графом Греффи, то в нем больше внешнего блеска, чем глубоких и справедливых мыслей о войне (35/230). Таким образом, несмотря на заметное возмужание и созревание его убеждений к концу романа, Фредерик так и не успевает почувство-

вать себя активным борцом против насилия и несправедливой войны, а его высказывания по степени своего воздействия на читателя уступают не только батальным сценам романа, но и событиям личной жизни героев.

Национально-революционная война испанского народа показана в романе “По ком звонит колокол” в самых различных ее проявлениях, одни из которых свидетельствуют о несомненной правоте республиканской стороны и ее потенциальной способности победить, другие же затрагивают те ошибки и трудности, которые мешали победе Республики и усиленно использовались ее врагами для обработки мирового общественного мнения. Автор “Колокола” старается сохранить беспристрастность при изображении событий и тем достигнуть большей убедительности выводов, которые складываются у читателя. Беспристрастность эта выражается в соблюдении примерного количественного равенства между сценами и рассказами, говорящими в пользу Республики, и теми, в которых оттеняются ее недостатки. Так, большой рассказ Пилар о расправе над фашистами (гл. 10) уравнивается рассказами Марии (гл. 31), Хоакина (11/131, 132), воспоминаниями Роберта Джордана (11/128) и т. д. Личное отношение автора к событиям не влияет и на качество их изображения. С одинаковой глубиной проникновения и человечностью Хемингуэй описывает конец “guardia civiles” (10/97) и смерть родителей Марии (31/323), гибель убитого Робертом Джорданом всадника (21/247, 26/279) и последние минуты самого героя (43/427-432). В “Колоколе” писатель избегает приукрашивания друзей и оглушения или очернения врагов (хотя анархисты в гл. 10 и 36 вызывают у него законное омерзение, а Массарт (Марти) в гл. 42 — негодование).

В таких условиях для правильного (с точки зрения автора) формирования в сознании читателя общего подтекста произведения решающее значение приобретает выражение взглядов писателя на изображаемые события, авторская аргументация, заключенная в словах и мыслях действующих лиц. Хемингуэй остается беспристрастным только при изображении событий народно-революционной войны в Испании. Когда же дело доходит до оценки этих событий, он не только прямо высказывает свое мнение (через Роберта Джордана или одного из других персонажей романа), но и всячески отстаивает свою правоту. Количественно и качественно пропорционально показав ожесточение обеих сторон, писатель затем решительно бросает свое мнение на чашу весов, склоняющуюся в пользу простого народа Испании: “I know that we did dreadful things to them too. But it was because we were uneducated and know no better. But they did that on purpose and deliberately. Those who did that are the last flowering of what their education has produced” (31/327). Пилар весьма определенно говорит о дореспубликанской Испании: “In a country where the bourgeoisie overeat so that their stomachs are all ruined,... and the poor

are hungry from their birth till the day they die" (14/174). В ожидании нестерпимой боли и появления врага сам герой настаивает на важности борьбы в Испании для поражения фашизма во всем мире: "If we win here we will win everywhere" (43/428).

Несмотря на то, что мнение автора "Колокола" высказывается в словах и мыслях героев по самым различным поводам (что делает неизбежным суммирование и сопоставление этих высказываний, а порой и расшифровку умолчаний), оно всегда касается сущности изображаемых событий, ярко освещает данные в романе картины народно-революционной войны и, таким образом, непосредственно или через подтекст решительно подкрепляет основную идею произведения.

Большое значение для выявления идеи и формирования подтекста романа "По ком звонит колокол" имеют пронизывающие его от начала до конца смысловые линии, посвященные всестороннему рассмотрению важных политических и морально-эстетических вопросов борьбы в Испании. Они проявляются то в виде красочных картин событий, в которых персонажи романа обычно принимают активное участие, то в форме размышлений героя по поводу этих событий. Одним из результатов воздействия на читателя различных сцен, рассказов и внутренних монологов или воспоминаний, объединенных в смысловых линиях романа, является многогранность его общего подтекста.

Несмотря на эту многогранность подтекста романа, разнообразие путей и приемов его выявления, сумма прямых и косвенных сообщений, способствующих фор-

мированию этого подтекста, оказывается настолько значительной, что он откладывается в сознании читателя с полной определенностью. Высокохудожественная, эмоционально напряженная форма, в которую облечены сообщения, простота, мужество и благородство героев вместе с хорошей аргументацией их доводов и рассуждений убеждают читателя в правильности заключенного в подтексте романа решения затронутых вопросов.

Замечательная черта общего подтекста романа "По ком звонит колокол" - его жизнеутверждающая, оптимистическая направленность, казалось бы, противоречащая суровому, даже мрачному характеру изображаемых событий и трагическому концу героя. На протяжении всего повествования эта оптимистическая направленность создается жизнерадостными сценами любовных встреч с Марией, крепнущим товариществом героя с партизанами — простыми людьми Испании, его всепреодолевающим продвижением к выполнению задания и постоянной близостью с величественной природой. В последних главах романа оптимизм его подтекста питается глубокой уверенностью генерала Гольца (42/393) и Роберта Джордана (43/429) в необходимости того, что они делают для победы прогрессивных сил во всем мире.

Общий подтекст романа "По ком звонит колокол", в силу его важности, многогранности, оптимистического звучания и в то же время доступности для читателя, способствует тому, что значение этого произведения Э.Хемингуэя расширяется далеко за пределы изображения частных эпизодов народно-революционной войны в Испании, а заложенные в нем идеи приобретают глубокий, непреходящий смысл.

ЛИТЕРАТУРА

1. Станиславский К.С. Работа актера над собой. М., 1951, с.492
2. Э. Хемингуэй. Избранные произведения в двух томах. ГИХЛ, Москва, 1959, с.188
3. Anthology of American Literature. General Editor George McMichael. New York, 1994, с.145
4. The Sun Also Rises, N.Y., Scribner, 1926
5. A Farewell to Arms, N.Y., Scribner, 1929
6. For Whom the Bell Tolls. N.Y., Scribner, 1940.

© Мурза Александра Борисовна (murzah@gmail.com), Алфёрова Татьяна Леонидовна (t.alferova@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ПОЭТИКА КАК МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОГО ТЕКСТОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ РОМАНА Ж.-П. САРТРА «ТОШНОТА»)

**THEORETICAL POETICS
AS A METHODOLOGY FOR THE STUDY OF
EXISTENTIAL TEXT FORMATION (ON THE
EXAMPLE OF THE NOVEL "NAUSEA"
BY J.-P. SARTRE)**

**E. Novikova
M. Gorelik**

Summary: The theory of poetry, an approach within literary studies is a key to an understanding of the author's intentions, his philosophical ideas, worldview beliefs and the inner world of his literary work.

In this article an attempt is made to analyze how this approach reveals and explains the main categories of the existentialism in the novel by J.-P. Sartre "Nausea".

Keywords: existentialism, theory of poetry, composition, chronotope, representation of the subject, representation of the object, psychologism, J.-P.Sartre "Nausea".

Новикова Елена Николаевна

старший преподаватель, Тихоокеанский
государственный университет, г. Хабаровск
nelena76@gmail.com

Горелик Маргарита Алексеевна

старший преподаватель, Тихоокеанский
государственный университет, г. Хабаровск

Аннотация: Ключ к правильному пониманию литературного произведения с точки зрения замысла автора, его философских и мировоззренческих взглядов, созданного им художественного мира дает теоретическая поэтика. В статье предпринята попытка проанализировать, как данный метод позволяет актуализировать основные категории экзистенциальной философии в тексте романа Ж.-П. Сартра «Тошнота».

Ключевые слова: экзистенциализм, теоретическая поэтика, предметный мир, композиция, хронотоп, субъект изображения, объект изображения, психологизм, Ж.-П. Сартр «Тошнота»

Теоретическая поэтика (или «макропоэтика») занимается систематизированным описанием законов построения различных уровней художественного целого, структуры словесного художественного образа и отдельных эстетических средств организации текста. Она исследует соотношение литературной и внелитературной реальности, связи между «внутренней» и «внешней» художественной формой, законы претворения действительности в художественный (поэтический) мир произведения, организацию художественного времени и пространства, а также способы воплощения в тексте произведения замысла писателя – в зависимости от стадии историко-культурного процесса, направления, литературного рода жанра. [7, с.256]

Теоретическая поэтика рассматривает литературное произведение как художественное целое, в единстве его содержания и формы. В составе произведения исследователями выделяются три основные стороны, которые непосредственно воспринимаются в акте чтения: композиция, образный или предметный мир и речь.

Предметный мир произведения представляет собой систему: в него входят люди с их внешними и внутренними особенностями, события, природа (живая и неживая), вещи, созданные человеком, в нем также есть время и

пространство. Это всегда условный, создаваемый с помощью вымысла мир, «кирпичиками» для которого служит реальность.

Создавая предметный мир произведения, автор структурирует его, помещая в определенное время и пространство. Художественный текст тем самым отражает события, явления или же психическую деятельность человека в их пространственно-временной ориентированности. Пространство и время относятся к основным смыслообразующим философским категориям, без которых невозможна мировоззренческая модель реальности, они являются отражением философских представлений писателя.

Время отражает соотношенность событий, ассоциативные, причинно-следственные и психологические связи между ними, создает сложный ряд событий, выстраиваемых в ходе сюжетного развертывания произведения. Пространственная перспектива текста определяет его смысловую, ценностную устремленность.

Единство временных и пространственных представлений принято называть хронотопом (от др.-гр. *chronos* — время и *topos* — место, пространство), термин был введен в обиход М.М. Бахтиным. В литературном произ-

ведении хронотоп выражается с помощью определённых языковых единиц и средств художественной выразительности.

Необходимым структурным компонентом предметного мира также является психологизм, который представляет собой явление сложное, комплексное. Это особое изображение внутреннего мира человека собственными художественными средствами, способность автора проникнуть в душевный мир героя и описать его психологические состояния и процессы, тонко подмечая нюансы переживаний. Психологизм имеет, прежде всего, художественно-эстетическую ценность, является показателем авторской аксиологии и мировоззрения.

Вещь или вещный мир составляет неотъемлемую и весьма существенную часть предметного мира произведения. Мир вещей представляет собой важную грань человеческого существования, как первичной реальности, так и художественно оформленной. В художественном тексте образы вещного мира используются не только как атрибуты бытовой обстановки, среды обитания людей, но и как предметы, органически связанные с внутренней жизнью человека и имеющие при этом значение символическое: и психологическое, и онтологическое. Вещь в литературном произведении наделена содержательными функциями: культурологической, характерологической, сюжетно-композиционной, психологической.

Все пространство художественного мира произведения, включающее его хронотопические масштабы, все перемещения, интеллектуальное и эмоциональное поле определяется разными видами субъектной организации, которые находятся в прямой зависимости от лица, повествующего: повествователя или рассказчика.

Повествователь не является ни участником событий, ни объектом изображения для кого-либо из персонажей. Он сообщает о событиях и поступках персонажей, фиксирует ход времени, изображает облик действующих лиц и обстановку действия, анализирует поступки персонажей.

Рассказчик же находится целиком внутри изображенного мира. Он – субъект изображения, достаточно «объективированный» [3, с.308] и связанный с определенной социально-культурной и языковой средой, с позиций которой он и изображает других персонажей. Рассказчик – это «носитель речи, открыто организующий своей личностью весь текст» [3, с.304].

Роман «Тошнота», будучи первым художественным произведением Ж.-П. Сартра представляет собой опыт феноменологического описания состояния сознания главного героя, Антуана Рокантена, который внезапно испытывает чувство необъяснимой тревоги от сопри-

косновения с действительностью, постоянно усиливающееся и разрастающееся до панического ужаса. Рокантена охватывает Тошнота. Название романа - «Тошнота» - яркая авторская метафора - это не просто физическое, а скорее экзистенциальное состояние, процесс осознания абсурдности и бессмысленности существования.

Роман построен по принципу дневниковых записей главного героя Антуана Рокантена.

Композиция романа отличается четкостью и логичностью выстраиваемых художественных эпизодов. Композиционным единицам текста соответствуют отдельные дневниковые записи. Они четко заданы, определены автором, хотя неодинаковы по объему (некоторые написаны на нескольких страницах, другие же ограничиваются одной фразой «*Mardi. Rien. Existé*» или «*Vendredi. Au Rendez-vous des Cheminots. Mon train part dans vingt minutes. Le phono. Forte impression d'aventure*»). Подобная дискретность организует и направляет восприятие читателя. Каждая композиционная единица характеризуется приемами выдвижения, которые обеспечивают выделение важнейших смыслов текста и активизируют внимание его адресата. Это, во-первых, курсив, во-вторых, повторы языковых единиц разных уровней, прежде всего лексического: «*existence*», «*dégoût*», «*Absurdité*», «*Néant*», «*Nausée*», «*être*», «*Chose*».

Повествование имеет линейный характер благодаря дневниковой форме произведения. В романе нет финала, как нет и собственно экспозиции, поскольку время как категория не имеет в данном случае большого значения, оно – условно. Оно интересно как череда моментов, поскольку сама жизнь лишена смысла. Однако в романе есть два кульминационных момента: один соответствует сцене в городском парке: момент осознания Рокантенном абсурдности существования и причины Тошноты; второй, в конце книги, - эпизоду в кафе, когда главный герой вдруг понимает, как он может оправдать свое существование.

Неклассический сюжет насыщен событиями, но они, в общем-то, лишены каких-либо причинно-следственных связей, что лишней раз подчеркивает сартровскую идею случайности и бессмысленности жизни.

Мир произведения представляет собой целостную структуру, соотносимую с реальностью, заданную определенной системой координат, которой является художественное время и пространство.

Время и пространство, как важнейшие онтологические категории, обязательно несут на себе отпечаток философских воззрений автора произведения. Время в контексте экзистенциализма Ж.-П. Сартра имеет свое специфическое, понимание. Оно лишено объективно-

сти, приходит в мир только через человека, как свойство «присущее переживающей человеческой душе». [5, с.34]. Время, таким образом, субъективизируется, оно может принимать форму лишь отдельных «временностей» [5, с.35]. Именно поэтому время в тексте романа не имеет четких границ, оно обобщенное.

Роман написан в форме дневника, в котором каждая запись условно может соответствовать одной из «временностей», существуют даже обозначения временных промежутков, когда главный герой обращается к своему дневнику. Формально, они выражены названиями различных временных оттенков (*Samedi midi, 6 heures du soir, Dimanche, Vendredi 3h, ce matin, le surlendemain, Mardi Gras, ce soir, Mardi 30 janvier, Jeudi matin à la bibliothèque, 5 heures et demie*), названиями суточных и годовых интервалов (*en été, au début de l'automne*), наречиями времени (*maintenant, autrefois*), но лишь формально. На самом деле это всего лишь видимость. В романе между событиями отсутствуют причинно-следственные связи, не существует ни предшествующего, ни последующего и поэтому указания на дни, часы, форма дневниковых записей не более чем условность.

«Le temps d'un éclair. Après ça, le défilé recommence, on se remet à faire l'addition des heures et des jours. *Lundi, mardi, mercredi. Avril, mai, juin. 1924, 1925, 1926*». Тошнота своим приходом уничтожает всю хронологию. Причинно-следственные связи уступают место случаю, он предопределяет поведение и развитие событий. Указание на временные промежутки лишней раз подчеркивает, что единственное реальное время - делящееся настоящее и даже прошлый опыт существует лишь как часть этого делящегося настоящего. Именно поэтому Рокантен перестает работать над историческим трудом о маркизе де Рольбоне, поняв бессмысленность этого занятия. Ключ становления человека в будущем. Согласно Сартру, весь мир существует в прошлом и настоящем и только человек в будущем.

«Человек - не сумма того, что есть, но совокупность того, чего еще нет, но может быть» [6, с.79]. Рокантен проектирует себя в будущее через творчество.

Говоря о художественном пространстве, следует отметить, что в романе их два. Во-первых, закрытое, субъективное пространство сознания главного героя, в котором его история приобретает черты философского обобщения. Во-вторых, конкретное пространство города (улицы, площади, кварталы, набережная, кафе), которое преломляясь сознанием Антуана Рокантена, служит фоном для движения его же мыслей и переживаний

Отношения пространства и времени в романе Сартра организуются в процессе смены эмоций, впечатлений, переживаний, реакций на окружающую действитель-

ность, образуя психологический хронотоп.

Психологический хронотоп отражает особенности внутреннего, эмоционального мира личности. Единицами измерения времени в нем становится длительность переживаний главного героя романа. В рамках психологического хронотопа пространственные образы, мгновения, часы, минуты, годы получают экспрессивную окраску и несут условный характер.

Интерпретация психологического времени-пространства сводится к раскрытию смыслов, заложенных в образах, возникающих в сознании Антуана Рокантена от болезненного столкновения с действительностью.

Психологизм представляет собой сложный комплекс художественных средств и характеристик, раскрывающих особенности процессов, происходящих в сознании, мире чувств и в подсознательной сфере персонажей. В романе мы имеем дело с субъективным психологизмом структурно оформленным повествованием от первого лица.

Важным приемом психологизма является внутренний монолог. Он направлен на выражение процесса эмоционально-мыслительной деятельности героя, передачу потока сознания.

«Le coeur existe, les jambes existent, le souffle existe, ils existent courant, soufflant, battant tout mou, tout doux s'essouffle, m'essouffle, il dit qu'il s'essouffle; l'existence prend mes pensées par-derrière et doucement les épanouit *par-derrière*; on me prend par-derrière, on me force par-derrière de penser, donc d'être quelque chose, derrière moi qui souffle en légères bulles d'existence, il est bulle de brume de désir, il est pâle dans la glace comme un mort, Rollebon est mort, Antoine Roquentin n'est pas mort, m'évanouir : il dit qu'il voudrait s'évanouir, il court, il court le furet (*par-derrière*) *par-derrière par-derrière*, la petite Lucienne assaillie par-derrière violée par l'existence par-derrière, il demande grâce, il a honte de demander grâce, pitié, au secours, au secours donc j'existe, il entre au *Bar de la Marine*, les petites glaces du petit bordel, il est pâle dans les petites glaces du petit bordel le grand roux mou qui se laisse tomber sur la banquette, le pick-up joue, existe, tout tourne, existe le pick-up, le coeur bat : tournez, tournez liqueurs de la vie, tournez gelées, sirops de ma chair, douceurs... le pick-up».

В данном случае крайне эмоциональный внутренний монолог представлен единственной фразой с огромным количеством лексических повторов, организованной при помощи асиндетона. Герой вдруг начинает осознавать весь хаос существования, который гонит его, преследуя по пятам.

Наряду с формой психологизма, так сказать «из-

нутри», в «Тошноте» используется и суммарно-обозначающая, которая предполагает предельно краткое обозначении процессов, протекающих в сознании или внутреннем мире героя при помощи лексических средств, например.

«Les objets, cela ne devrait pas toucher, puisque cela ne vit pas. On s'en sert, on les remet en place, on vit au milieu d'eux : ils sont utiles, rien de plus. Et moi, ils me touchent, c'est insupportable. *J'ai peur d'entrer en contact avec eux tout comme s'ils étaient des bêtes vivantes.*»

Средством изображения психологизма может служить, в том числе, и такой элемент условного, художественного мира, неизменно присутствующий в человеческой реальности как вещь. В романе вещь является едва ли не основным структурным элементом его предметного мира. Ведь именно в столкновении с миром вещей Рокантен постигает всю бессмысленность и иррациональность существования. Вещи в романе можно разделить на несколько групп:

- предметы быта, интерьера (pipe ou ma fourchette, le loquet de la porte, verre de bière, meubles, un mur chocolat, pendulettes, médailles, portraits, coquillages, presse-papiers, paravents, des armoires, bouteilles, la banquette) ;
- элементы одежды (les bottes fauves, les bretelles de la chemise, d'étoffes, de vieux vêtements; une jupe sale, un faux col);
- детали неживой природы (le galet, la mer, les feuilles, la racine du marronnier).

«Il y avait quelque chose que j'ai vu et qui m'a dégoûté - mais je ne sais plus si je regardais *la mer* ou *le galet*. *Le galet* était plat, sec sur tout un cote, humide et boueux sur l'autre. Je le tenais par les bords, avec tes doigts très écartés, pour éviter de me salir.»

«*Les bretelles* se voient à peine sur *la chemise bleue*, elles sont tout effacées, enfouies dans le bleu, mais c'est de la fausse humilité : en fait, elles ne se laissent pas oublier, elles m'agacent par leur entêtement de moutons, comme si, parties pour devenir violettes, elles s'étaient arrêtées en route sans abandonner leurs prétentions. On a envie de leur dire : « Allez-y, devenez violettes et qu'on n'en »

«*Sa chemise de coton bleu* se détache joyeusement sur un mur chocolat. Ca aussi ça donne la Nausée. Ou plutôt c'est la Nausée. La Nausée n'est pas en moi : je la ressens là-bas sur le mur, sur *les bretelles*, partout autour de moi.»

«voilà une demi-heure que j'évite de regarder ce verre de bière. »

«*Mon verre* écrasé contre le marbre une flaque de bière jaune, ou flotte une bulle. *La banquette* est defoncée, à

l'endroit ou je suis assis, et je suis contraint, pour ne pas glisser, d'appuyer fortement mes semelles contre le sol ; il fait froid»

«Ils vivent au milieu des legs, des cadeaux et chacun de leurs meubles est un souvenir. *Pendulettes, médailles, portraits, coquillages, presse-papiers, paravents, chales.* Ils ont des armoires pleines de bouteilles, d'étoffes, de vieux vêtements, de journaux ; ils ont tout gardé.»

Вещный мир является своего рода катализатором навязчивого состояния, имя которому Тошнота.

Отсутствие смысла влечет за собой неоправданность, всё начинает Рокантену казаться «излишним»; обычные вещи преобразуются, становятся неузнаваемыми, пугающими, теряют свое обычное предназначение и даже свое название.

«J'appuie ma main sur la banquette, mais je la retire précipitamment : ça existe. Cette chose sur quoi je suis assis, sur quoi j'appuyais ma main s'appelle une banquette. Ils l'ont faite tout exprès pour qu'on puisse s'asseoir ils ont pris du cuir, des ressorts, de l'étoffe, ils se sont mis au travail, avec l'idée de faire un siège et quand ils ont eu fini, c'était ça qu'ils avaient fait. Ils ont porté ça. Les choses se sont délivrées de leurs noms. Elles sont là, grotesques, têtues, géantes et ça paraît imbecile de les appeler des banquettes ou de dire quoi que ce soit sur elles : je suis au milieu des Choses, les innommables.»

Брезгливая отчужденность от мира вещей достигает максимума в произведении Ж.-П. Сартра. У героя романа «Тошнота» вещи вызывают омерзение, ему невыносимо их присутствие как таковое.

«Les objets, cela ne devrait pas toucher, puisque cela ne vit pas. On s'en sert, on les remet en place, on vit au milieu d'eux : ils sont utiles, rien de plus. Et moi, ils me touchent, c'est insupportable. *J'ai peur d'entrer en contact avec eux tout comme s'ils étaient des bêtes vivantes.*»

В романе вещи выполняют, прежде всего, психологическую функцию - раскрывают внутреннее состояние героев. Происходит «одухотворение» вещи [10, с.120], вещный мир для Рокантена становится источником впечатлений, переживаний, страхов, соотносится с личным.

Повествование в романе ведется от первого лица, что, в целом, свойственно экзистенциальной прозе. Экзистенциалисты вообще и Ж.-П. Сартр в частности, исходят из положения, что смысл бытия в принципе сконцентрирован на существовании отдельно взятого человека, с его сиюминутными настроениями и импульсами.

Повествование сосредоточено на эмоциональной

сфере бытия Антауана Рокантена: его ощущениях, тревогах, чувствах. Предметом повествования является не столько событийная сторона, сколько то, как реагирует на происходящее и как его воспринимает герой романа.

Особенностью субъектной организации романа является совпадение субъекта речи и субъекта сознания. Субъекту речи – рассказчику, он же главный герой, приписан текст, в котором он выражает свое же сознание.

Антуан Рокантен встревожен и сбит с толку некоторыми эпизодами в своей жизни. Он решает вести дневник, чтобы попытаться проанализировать происходящие с ним изменения посредством своих дневниковых записей.

Личная форма изложения предполагает специфическую организацию на грамматическом уровне. Прежде всего, употребления форм ударных и безударных личных местоимений, местоимений-дополнений, притяжательных прилагательных в первом лице единственного числа, согласование возвратных местоимений.

«Voilà pour l'extérieur. Ce qui s'est passé en moi n'a pas laissé de traces claires. Il y avait quelque chose que j'ai vu et qui m'a dégoûté mais je ne sais plus si je regardais la mer ou le galet. Le galet était plat, sec sur tout un côté, humide et boueux sur l'autre. Je le tenais par les bords, avec les doigts très écartés, pour éviter de me salir».

«Mes drôles de sentiments de l'autre semaine me

semblent bien ridicules aujourd'hui : je n'y entre plus. Ce soir, je suis bien à l'aise, bien bourgeoisement dans le monde. Ici c'est ma chambre, orientée vers le nord-est. En dessous, la rue des Mutilés et le chantier de la nouvelle gare. Je vois de ma fenêtre, au coin du boulevard Victor-Noir, la flamme rouge et blanche du Rendez-vous des Cheminés».

Рассказчик-герой находится целиком внутри изображенного мира, позволяя, таким образом, взглянуть на происходящее своими глазами. Подобный выбор субъектной организации абсолютно соответствует интенции автора – представить повествование как описание феноменов сознания героя романа.

Экзистенциализм Ж.-П. Сартра специфичен, его особенность – в изначально образном, именно художественном, литературном характере философствования. Все основные категории экзистенциальной философии, как-то страх, отчаяние, одиночество, вина, раскаяние, отвращение, случайность и абсурдность существования находят своё воплощение в его произведениях. Роман «Тошнота» является своего рода символом экзистенциалистской литературы и потому философские установки Ж.-П. Сартра оказали большое влияние на его поэтику. Экзистенциальные идеи и категории актуализируются в романе на уровне его сюжетно-композиционной структуры, через характерные для экзистенциального повествования, компоненты предметного мира (время, пространство, психологизм, вещный мир) и субъектную организацию художественного текста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев Л.Г. Жан-Поль Сартр: свободное сознание и XX век / Л.Г. Андреев; - М.: Гелеос, 2004. - 415 с.
2. Введение в литературоведение: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Л.В. Чернец, В.Е. Хализев, А.Я. Эсалнек и др.; под ред. Л. В. Чернец. — 5-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2012. — 720 с. — (Сер. Бакалавриат).
3. Виноградов, В.В. Стилистика, теория поэтической речи, поэтика/ В.В. Виноградов; -М.-Издательство Академии Наук СССР,1963. -251с.
4. Дремов М.А. Мотивы русской истории в романе Ж.-П. Сартра «Тошнота»/М.А. Дремов//Знание. Понимание. Умение. Проблемы филологии, культурологии и искусствознание. -2010. -№1. -С.122-127
5. Ефремова Л.М. Экзистенциализм в литературе и искусстве/Л.М. Ефремова// Филологические науки. Вопросы теории и практики. -Тамбов. - 2009. -№2(4). -С.117-120
6. Кисель М.А. Философская эволюция Ж.-П. Сартра. –Лениздат. -1976. - 239с.
7. Литература и язык. /Современная иллюстрированная энциклопедия. — М.: Росмэн. Под редакцией проф. Горкина А.П.- 2006. -437с.
8. Мамардашвили М.К. Очерк современной европейской философии/М. Мамардашвили. -СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус. -2014. -608с.
9. Потенция А.А. Теоретическая поэтика. М.:Высшая школа. - 1990.-344с.
10. Тюпа В.Н. Эстетический феномен-произведение-текст // Типологический анализ литературного произведения. - Кемерово. - 1982. -
11. Louette Jean François La Nausée, roman du silence. Littérature, 75, 1989. La voix, le retrait, l'autre pp.3 2 doi10.3406/litt.1989.1497 http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/litt_0047-4800_1989_num_75_3_1497
12. Siguret Pierre « La thérapie phénoménologique de la névrose existentielle », Semen [En ligne], URL : <http://semen.revues.org/1925>

© Новикова Елена Николаевна (nelena76@gmail.com), Горелик Маргарита Алексеевна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РАМОЧНАЯ СТРУКТУРА КАК ОСНОВА КОМПОЗИЦИИ ТЕКСТА ПУБЛИЧНОГО МОНОЛОГА (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

CLOSED-IN CONSTRUCTION AS A BASIS FOR THE TEXT COMPOSITION OF THE PUBLIC MONOLOGUE (A CASE STUDY OF ENGLISH ORATIONS)

L. Sviridova
K. Ulanova

Summary: This article discusses the closed-in construction of a public monologue text, in which the positions of the limiters perform the introduction and the ending, and the core is the medial part containing the message and representing the information intended for the audience. The aim of the research is to analyze the compositional structure of the text of the samples of political, judicial, academic and religious oratory speech belonging to the modern English period. The article focuses on the features of the closed-in construction, within which the semantic part is found, subject to dynamism, which determines the movement from the initial center through the intermediate centers to the final center and, first of all, the sequence of the elements of the content of speech, the composition of speech, the structure and the ratio of its parts. This article also explores the aspects of using etiquette formulae among speech components in the closed-in construction of a public monologue. The relevance of the study is due to modern scientific demands related to the definition of the main structural features in the construction of effective public oratories. The scientific novelty of the research is determined by the need for thorough study of the oratorical text not so much as a unit of oral public speaking, but as an element of speech organization of thought. The article compares the obtained data, summarizes the results of the analysis, and formulates the main results of the study.

Keywords: closed-in construction, oratory, etiquette formulae, public monologue, publicistic style, composition, text, linguistic, discourse, communication, rhetoric.

Свиридова Лариса Константиновна

Д.филол.н., профессор, Московский социально-педагогический институт
sviridova.l.k@hotmail.com

Уланова Капитолина Леонидовна

К.филол.н., доцент, Российский университет дружбы народов
ulanova-kl@rudn.ru

Аннотация: В настоящей статье рассматривается вопрос о рамочной структуре построения текста публичного монолога, в которой позиции ограничителей выполняют зачин и завершение, а ядро представляет собой медиальную часть, содержащую сообщение и представляющую информацию, предназначенную слушателям. Цель исследования – проанализировать построение текста образцов политической, судебной, академической и религиозной ораторской речи, принадлежащей современному английскому периоду. В статье уделяется внимание особенностям структурной рамки, внутри которой обнаруживается смысловая часть, подверженная динамизму, определяющим движение от начального центра через промежуточные центры к конечному центру и в первую очередь, на последовательность расположения элементов содержания речи, на композицию речи, строение и соотношение её частей. Данная статья также исследует характер оформления компонентов речи этикетными формулами в структурной речевой рамке монолога. Актуальность исследования обусловлена современными научными запросами, связанными с определением основных структурных особенностей при построении эффективных публичных выступлений. Научная новизна исследования определяется необходимостью внимательного изучения ораторского текста не столько как единицы устного публичного выступления, сколько как элемента речевой организации мысли. В статье сопоставляются полученные данные, обобщаются результаты анализа, формулируются основные итоги проведённого исследования.

Ключевые слова: рамочная конструкция, ораторская речь, этикетные формулы, публичный монолог, публицистический стиль, композиция, текст, лингвистика, дискурс, коммуникация, риторика.

Все наиболее важные процессы развития и обновления языка возникают именно в сфере речевой коммуникации. При этом в лингвистике все еще удерживается мнение о том, что устная речь в своем строении свободнее, чем речь письменная, и что у нее нет своих строгих правил и норм, обязательное наличие которых характеризует письменную речь. Собственно языковые различия между разговорной и письменной речью с наибольшей четкостью выявляются, прежде всего, в области интонации подбора лексических единиц, частотности использования фразеологии, а также в области синтаксического рисунка предложения

[2, с.114]. Многие лингвисты уже давно обратили внимание на то, что обязательность употребления готовых языковых формул, их «неприкосновенность» в разговорной речи острее дает себя знать, чем в речи письменной, основанной на процессе обдуманного избирания. Устная речь связана с основной сферой общения людей, в которой с наибольшей отчетливостью проявляется коммуникативная функция языка.

Ораторский стиль речи вызывал интерес ученых на протяжении многих лет, оставаясь актуальным и в настоящее время. К их исследованию обращались В.Н.

Андреев, Г.З. Апресян, В.В. Виноградов, Т.М. Жуковская, И.А. Зимняя, Н.Н. Кохтев, А.А. Леонтьев, А.К. Михальская, Е.А. Ножин, Ю.В. Рождественский, Е.Н. Сагайдачная, О.Б. Сиротинина, И.С. Тихонова, Е.Л. Фрейдина, Л.С. Чикилева, Н.М. Шанский. Развитие устных форм коммуникации и анализ дискурса как совокупности тематических текстов вызвали необходимость рассмотрения ораторской речи [1, с.232]. Публичное выступление представляет собой одну из важнейших форм речевой деятельности. «Ораторская речь – это речь публичная, то есть обращенная к многочисленной аудитории. В ней особенно усилена такая черта публицистического стиля как направленность на убеждение, воздействие на ум, на чувства слушателей, побуждение их к активным действиям. Ораторская речь отличается особой композицией, использованием определенных выразительных и изобразительных средств» [8, с.234-235]. Смысловая целостность ораторской речи заключается в единстве ее темы, под которой понимается то, что положено в основу, главная мысль речи, основная проблема, поставленная в ней, ее смысловое ядро, и смысловых частей разной структуры и протяженности, которые составляют ее композицию, являющуюся единым целым [6, с.135]. Целостность речи связана с рациональной организацией содержащейся в ней информации, что выражается в четком изложении основных идей речи, в конструировании нескольких относительно самостоятельных информационных частей, в последовательном и согласованном их устном изложении, в последовательности переходов от одной мысли к другой. В результате соответствующим образом организованная речь предстает перед слушателями как целостная композиция, в которой каждый смысловой блок занимает свое место. «Композиция речи – это закономерное мотивированное содержанием и замыслом расположения всех частей выступления и целесообразное их соотношение, организация материала, составляющего ее содержание, расположение его по определенной системе» [4, с.43]. По определению Н.Н. Кохтева композиционная структура ораторской речи представляет собой следующую развернутую структуру: 1) зачин, 2) вступление, 3) содержание (главная часть), 4) заключение, 5) концовка. Эта композиционная структура может быть свернутой, что ведет к отсутствию некоторых частей, любой или нескольких, кроме основной содержания. Согласно Е.Л. Фрейдиной, любое речевое произведение, включая устную речь и, естественно, речь ораторскую, имеет начало, середину и конец. Традиционная структура речи включает следующие элементы:

1. вступление, в котором оратор добивается внимания слушателей, знакомит их с темой выступления;
2. основная часть, которая содержит основные идеи, доказательство выдвинутых положений, и
3. заключение (концовка), где происходит краткое повторение основных положений выступления и делаются выводы [7, с.17].

В данном исследовании мы придерживаемся мнения профессора И.Г. Кошевой, что у текста существует определенная структурная рамка типа: «название-заключение» – в письменной, «приветствие-прощание» – в устной речи. Внутри такой структурной рамки обнаруживается смысловая часть, подверженная динамизму, который определяет движение от начального центра через промежуточные центры к конечному центру. Внутренняя наполняемость смысловой части, как ядра рамочной структуры, равна запросу об информации. При этом стилистически запрос может иметь любую выраженность, включая обращение к определенному кругу лиц [5, с.238]. По форме выражения мысли речь распадается на монологическую и диалогическую. Для нас особенно важна форма диалога, причём диалог рассматривается нами как структура, предполагающая обязательное единство трёх составляющих: зачина, ядра и завершения [5, с.241].

Данные компоненты образуют структурную речевую рамку диалога, в котором позиции ограничителей выполняют зачин и завершение, а ядро представляет собой медиальную часть, в которой содержится сообщение. Зачин играет стимулирующую роль для общения, служит установлению контакта для последующего общения. Завершение (заключение) определяет реакцию участников коммуникации на состоявшийся процесс общения и перспективы общения дальнейшего.

Данные компоненты образуют структурную речевую рамку диалога, в котором позиции ограничителей выполняют зачин и завершение, а ядро представляет собой медиальную часть, в которой содержится сообщение, представлена информация, предназначенная слушателям. Зачин играет стимулирующую роль для общения, служит установлению контакта для последующего общения. Завершение (заключение) определяет реакцию участников коммуникации на состоявшийся процесс общения и перспективы общения дальнейшего.

В настоящем исследовании были проанализированы публицистические тексты современного английского периода, относящиеся к политическим, судебным и академическим выступлениям, а также проповедям. Еще В.В. Виноградов обращал внимание на дифференциацию ораторской речи по функциям и по жанрам. Он писал, что «Особый интерес представляют формы ораторской речи, обращенные к многолюдной аудитории или, по крайней мере, рассчитанные на нее, как публичные лекции, религиозные проповеди, речи политические и судебные» [3, с.120-121]. В задачи данного исследования входит рассмотрение вопросов, связанных с определением основных структурных особенностей при построении текста ораторской речи. В ходе исследования использовались методы контекстуального анализа, словарных определений и непрерывной выборки при отборе материала для

исследования. Теоретическая значимость исследования заключается в том, что оно заполняет пробелы в изучении ораторского искусства, существующие в современной лингвистике; практическая ценность – в возможности использования ее результатов в практике риторики и преподавания ораторского искусства в учебных заведениях различного типа. Целью данного исследования является выявление особенностей построения таких четырех видов ораторской речи, как политическая, судебная, академическая и религиозная.

Речь опытного оратора захватывает слушателей с первых же слов, что часто достигается умелым построением начала речи. Особенности зачина могут определяться темой выступления и аудиторией, и необходимостью привлечения внимания слушателей. Кроме того, в зачине может быть указано, каким образом будет произнесена речь. В семантическом значении зачин может быть связан как с содержанием речи, так и с ситуацией произнесения речи, как в речи Оливера Кромвеля на открытии Парламента (1654г.):

e.g.: “Gentlemen: –You are met here on the greatest occasion, that I believe, England ever saw...” [12]

В содержательном смысле зачин зависит как от информации, представленной в речи, так и от ситуации её произнесения, как в выступлении судьи Стивена Г. Брейера в Национальной комиссии по государственной службе (2002г.):

e.g.: “Mr. Chairman, Members of the National Commission on the Public Service, Although I appreciate your having invited the Chief Justice and me to testify today, I am not very happy to be here. The presence of the Chief Justice of the United States, and my own, suggest that something has gone seriously wrong with the judicial compensation system that the Constitution’s Framers foresaw. That system, designed to help secure judicial independence, plays a key role in helping to ensure fair treatment for all Americans and to protect our basic liberties” [11]

Чаще всего ораторское искусство начинается с этикетных формул, например, особенно эмоциональная речь может начинаться с приветствия, с которого выступающий обращается к аудитории, тем самым подчеркивая свое отношение к слушателям, выражая свое отношение к ним, что настраивает их на восприятие определенного стиля речи и служит сигналом к эмоциональному восприятию информации. Например, как в послании «Speech on the Scaffold» Эдджернона Сидни (1683г.):

e.g.: “Men, Brethren, and Fathers; Friends, Countrymen and Strangers: – It may be expected that I should now say some great matters unto you ... « [14]

Говоря об особенностях речи, в первую очередь нель-

зя не отметить оригинальность, начинающуюся новизну, которая привлекает внимание слушателей, поощряет их в дальнейшем изложении. Эти причины устанавливают два вида контактов между спикером и аудиторией: они используются для психологического контакта и для демонстрации социальных отношений между спикером и слушателями. Например, в проповеди его святейшества Бенедикта XVI в Кофтон парке, Реднал – Бирмингем (2010):

e.g.: “Dear Brothers and Sisters in Christ, This day that has brought us together here in Birmingham is a most auspicious one. In the first place, it is the Lord’s day, Sunday, the day when our Lord Jesus Christ rose from the dead and changed the course of human history for ever, offering a new life and hope to all who live in darkness and in the shadow of death.” [9]

Зачин является важным элементом ораторской речи, который осмысленно и психологически знакомит слушателя с сутью речи и процессом ее восприятия, что во многом зависит от успешности речи, которая может определять отношение аудитории к говорящему. Чаще всего зачин ярко проявляется в академической речи. Это должно усилить внимание слушателей, привлеченных началом, усилить их интерес. Например, в обращении Томаса Карлайла, лорда-ректора Эдинбургского университета, (1866г.):

e.g.: “YOUR enthusiasm toward me, I must admit, is in itself very beautiful, however undeserved it may be in regard to the object of it. It is a feeling honorable to all men, and one well known to myself when I was of an age like yours, nor is it yet quite gone” [10]

Зачин помогает перейти к основной части (ядру), в которой представлен основной материал. В главной части (содержании) излагается основной материал и используются доказательства, представленные как развернутая цепочка рассуждений. Например, в выступлении судьи Стивена Г. Брейера в Национальной комиссии по государственной службе (2002г.):

e.g.: “A few facts may help explain why I am not overstating. First, the real pay of federal judges has declined dramatically in the past several decades. Between 1969 and 1999 real pay for federal trial court and appellate court judges has declined by about 25%; during the same period of time, the real pay of the average American worker increased by 12.4%. [...] Second, the salaries of top executives in large non-profit organizations are now significantly higher than those of federal judges. As you can see, the average nonprofit CEO’s salary as of three years ago was about 20% higher than that of a Supreme Court Justice and about 35% higher than that of a federal district judge. [...] Finally, for completeness, I have made a few foreign comparisons. As you can see, increases in judicial compensation in Canada

and Great Britain have far exceeded 4 the increases in the cost of living in those countries in recent years, while in the United States the opposite is true” [11]

В конце выступления можно подвести итоги, завершить и обобщить те мысли, которые были высказаны в основной части выступления. Возможно, краткое повторение основных пунктов речи или объединение ее отдельных частей, также может подчеркнуть основную идею выступления и важность для слушателей разобранной темы. Кроме того, в завершении намечаются пути развития идей, высказанных спикером, и эмоционально передается содержание всей речи. Важно закрепить и усилить впечатление, производимое содержанием речи, поставить на основе всей речи перед аудиторией какие-либо задачи. Что касается завершения, то оно может содержать этикетные формулы, формулы призыва, пожелания, сообщения о чем-то, не имеющем прямого отношения к содержанию речи. Часто завершение составляет сильную единицу. Варианты завершения могут быть разными и зависят от многих факторов: темы, материала, времени, аудитории, типа и вида речи. Как уже отмечалось, форма завершения зависит от вида красноречия и цель речи. Проповедь, университетская лекция, политическая речь или судебный монолог заканчиваются по-разному, что диктуется определенными внутренними законами публичной речи. Например,

– в проповеди его святейшества Бенедикта XVI в Кофтон парке, Реднал – Бирмингем (2010г.):

e.g.: “What better way to express the joy of this moment than by turning to our heavenly Father in heartfelt thanksgiving, praying in the words that Blessed John Henry Newman placed on the lips of the choirs of angels in heaven...” [9]

– в монологе “My defence against impeachment” То-

маса Уэнтуорта, графа Страффорд, в палате Лордов (1641г.):

e.g.: “My lords! My lords! My lords! Something more I had intended to say, but my voice and my spirit fail me.” [15]

– в выступлении судьи Стивена Г. Брейера в Национальной комиссии по государственной службе (2002г.):

e.g.: “Again, I appreciate the opportunity to address this issue. And I am happy to answer any questions. Thank you.” [11]

– в академической лекции «As the Literary Guest of America” Чарльза Диккенса, произнесенной на ужине, устроенном в его честь (1842):

e.g.: “But these are topics familiar from my boyhood, and which I am apt to pursue; and lest I should be tempted now to talk too long about them, I will, in conclusion, give you a sentiment, most appropriate...” [13]

Таким образом, в результате комплексного рассмотрения особенностей построения политической, академической, судебной и религиозной ораторской речи, необходимо отметить, что, являясь закономерным, мотивированным содержанием и замыслом, структурная организация речи – композиция состоит из следующих смысловых частей (зачина, медиальной части – содержания и завершения), которые имеют свои функции и свое строение, вступают в связь с другими частями ораторской речи. Кроме того, различные виды ораторской речи имеют в разной степени обусловленную композицию, что связано с целью и ситуацией речи. Размер, продолжительность рамочных элементов речи могут быть разными в зависимости от ряда условий произнесения речи: её темы, общей продолжительности, особенностей аудитории, вида речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бурая Е.А., Галочкина И.Е., Шевченко Т.И. Фонетика современного английского языка. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 272 с.
2. Вандриес Ж. Язык. Лингвистическое введение в историю. – М.: Едиториал УРСС, 2010 – 410с.
3. Виноградов В.В. Избранные труды. О языке художественной прозы. – М.: Наука, 1980. – 366 с.
4. Кохтев Н.Н. Ораторская речь: стиль и композиция. – М.: Изд-во МГУ, 1992. – 176 с.
5. Кошевая И.Г. Стилистика современного английского языка. – М.: Издательский центр «Академия», 2011. – 352 с.
6. Уланова К.Л. Композиционно-стилистические аспекты построения ораторской речи (на материале английского языка) / К.Л. Уланова // Научное мнение. СПб: Санкт-Петербургский университетский консорциум, 2015. №11. С. 134 – 137.
7. Фрейдина Е.Л., Самохина Т.С., Тихонова И.С., Ковалева Л.Б., Михайлова А.В. Основы публичной речи: Learning to Speak in Public. – Дубна: Феникс+, 2007. – 136 с.
8. Шанский Н.М. Этимологический словарь русского языка. Т. II. Вып. VIII. – М.: Изд-во Московский университет, 1982. – Т. II. Вып. VIII. К. – 471 с.
9. Benedict XVI Mass with the beatification of Venerable Cardinal John Henry Newman, 2010. [Электронный ресурс] URL: https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/en/homilies/2010/documents/hf_ben-xvi_hom_20100919_beatif-newman.html (Дата обращения 24.02.2019)
10. Carlyle Thomas Address as Lord Rector of Edinburgh University, 1866. [Электронный ресурс] URL: <https://www.bartleby.com/268/5/2.html> (Дата обращения 24.12.2018)
11. Breyer Stephen G. Statement at National Commission on the Public Service, 2002. [Электронный ресурс] URL: https://www.supremecourt.gov/publicinfo/speeches/nscps_project.pdf (Дата обращения 20.02.2019)

12. Cromwell Oliver Opening of Parliament Under the Protectorate, 1654. [Электронный ресурс] URL:<http://www.strecorsoc.org/docs/cromwell.html> (Дата обращения 24.02.2019)
13. Dickens Charles As the Literary Guest of America, 1842. [Электронный ресурс] URL: <https://www.bartleby.com/268/4/15.html> (Дата обращения 21.01.2019)
14. Sidney Algernon Speech on the Scaffold, 1683. [Электронный ресурс] URL: <https://www.bartleby.com/268/3/14.html> (Дата обращения 04.03.2019)

© Свиридова Лариса Константиновна (sviridova.l.k@hotmail.com), Уланова Капитолина Леонидовна (ulanova-kl@rudn.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский социально-педагогический институт

**TERMINOLOGY CLUSTER
"DISTANCE LEARNING"**

**N. Speranskaya
N. Vertyankina**

Summary: This article examines the educational terminological cluster, which includes English-language lexical units that characterize distance learning to execute higher education programs during the coronavirus infection. The concept «education» was clarified; the term «educational terminological cluster» was defined in the survey. The authors propose the terminological cluster structure: the core attracts the attributive concepts that characterize the main features of the meaning-forming concept, as well as common vocabulary with professional knowledge connotations. The article presents terms on distance learning used in modern English-language publications about the higher education changes the COVID-19 pandemic.

Keywords: term, education, educational terminology cluster, distance learning, health.

Реалии социально-экономической жизнедеятельности человечества находят свое отражение в языках народов мира. Стремительное распространение коронавируса оказывает огромное влияние на все стороны существования современного социума, вызывает появление новых словоформ и/или коннотаций уже известных лексем. Образовательная система сегодня также претерпевает существенные изменения, фиксируемые в профессиональном дискурсе: ученые, педагоги-практики делают попытки осмысления, экспресс-анализа происходящих сегодня явлений. В связи с этим появляется необходимость изучения трансформации применения базовых понятий в сфере образования, анализ этих концептов, сформулированных на английском языке, что способствует упорядочению терминов и актуализации международной коммуникации в данном направлении.

Целью нашего исследования является рассмотрение образовательного терминологического кластера, включающего в себя лексические единицы, отражающие происходящие в сфере образования изменения, вызванные пандемическими ограничениями. Для реализации поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ КЛАСТЕР «ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ»

Сперанская Нина Ивановна

К.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Тюменский индустриальный университет».
NIS5959@mail.ru

Вертянкина Наталья Викторовна

К.филол.н., ФГК ВОУ ВО «Тюменское высшее военное инженерное командное училище им. маршала инженерных войск А.И. Прошлякова».
ver-natalya@yandex.ru

Аннотация: В данной статье рассматривается образовательный терминологический кластер, в состав которого входят лексические единицы на английском языке, характеризующие дистанционное обучение, позволяющее обеспечить реализацию программ высшего образования во время распространения коронавирусной инфекции. В ходе исследования уточнено понятие «образование», дано определение термина «образовательный терминологический кластер». Авторами предложена структура терминологического кластера: ядро, вокруг которого группируются атрибутивные понятия, характеризующие основные признаки смыслообразующего концепта, а также общепотребительная лексика, обладающая коннотациями профессионального знания. В статье представлены термины по дистанционному обучению, используемые в современных англоязычных публикациях о происходящих изменениях в высших учебных заведениях в период пандемии COVID-19.

Ключевые слова: термин, образование, образовательный терминологический кластер, дистанционное обучение, здоровье.

- Уточнить дефиниции ключевых для нашего исследования терминов: «кластер», «термин» «образование».
- Определить компоненты рассматриваемого образовательного терминологического кластера.
- Изучить современные публикации на английском языке, отражающие изменения, происходящие в образовании в период пандемии COVID-19.

Методологической базой выступили работы по терминоведению С.В. Гринева-Гриневича (3), Е.И. Головановой (2), А.А. Реформатского (6), Т.С. Росняновой (7), Э.А. Сорокиной(3) и др., а также труды по лексической семантике Ю.Д. Апресяна (1), Л.П. Крысина (1), О.Н. Селиверстовой (8) и др.

Нами были использованы методы исследования: теоретические (анализ психолого-педагогических трудов и современных публикаций, контентный анализ, концептуальный анализ ключевых понятий исследования) и эмпирические (лингвистическое наблюдение, интерпретация, описательный метод).

Материалом исследования стали некоторые статьи

на английском языке, выбранные произвольно в базе данных Web of Science, о влиянии коронавирусной пандемии на образовательный процесс.

Рассмотрим ключевые понятия, используемые нами в ходе исследования: образование, кластер, термин. В отечественной педагогике становление термина «образование» прошло долгий путь, начиная со второй половины девятнадцатого века, когда вышел труд «Вопросы жизни», где Н.И. Пирогов предпринял попытку дать дефиницию, выделив два его вида: общечеловеческое (воспитание) и специальное/реальное (обучение) (5), до наших дней, когда уже его содержание закреплено на нормативно-правовом уровне: в Законе Российской Федерации «Об образовании» зафиксированы его составные части: обучение, воспитание и развитие человека (11). Мы рассматриваем образование как открытую синергетическую четырехкомпонентную систему, состоящую из бинарных взаимодополняющих друг друга процессов: учение/обучение, самовоспитание/воспитание, самосовершенствование/развитие, здоровый образ жизни/здоровьесохранение (9).

Определения понятия «термин» базируются на его семантике (латинское слово *terminus*, имеющее значение *граница, предел*), то есть в широком смысле – это разграничение специфических, как правило, профессиональных значений. Термин, представляя собой языковую единицу, отражающую синтез когниции и коммуникации в определенной сфере знания / деятельности, выполняет когнитивную и номинативную функции.

Термин «кластер» появился в педагогике только в конце 20 столетия и сначала использовался при описании экономических процессов, поскольку в широком смысле имеет значение - объединение субъектов и/или объектов по местоположению, виду деятельности или другим признакам (10). Терминологический кластер может выступать как комплекс разноуровневых, имеющих общие, обозначающих близость или схожесть донотатов, и специфичные черты понятий, используемых для характеристики определенной сферы знания, деятельности, в нашем случае, образования.

Уточнение данных терминов позволяет нам конкретизировать определение понятия «образовательный терминологический кластер», который на наш взгляд, представляет собой объединение специфических понятий, отражающих сложный образовательный процесс (обучение, воспитание, развитие, здоровьесохранение), направленный на достижение поставленной цели. Согласно данной дефиниции составными частями описываемого нами кластера выступают термины, характеризующие обучение-учение, социализацию-самовоспитание, развитие-саморазвитие, здоровьесбережение – здоровьетворчество/здоровый образ жизни.

Экспресс-анализ произвольной подборки статей об изменении образования в высших учебных заведениях из-за пандемических ограничений, опубликованных на сайте Web of Science, показывает, что, в основном, авторы большое внимание обращают на организацию исключительно обучающегося процесса, поскольку это чрезвычайно актуально для предупреждения коллапса высшей школы в период распространения коронавирусной инфекции. Педагоги описывают трудности, возникшие при вынужденном переходе на дистанционное обучение: доступ в интернет, отсутствие технических средств у студентов и преподавателей, неумение работать в онлайн режиме (16); организация учебных практик, особенно для студентов медицинских учебных заведений (17,19), так как необходимо обеспечить меры предосторожности и для самих обучающихся, и для пациентов, и для персонала; вопросы объективного оценивания знаний студентов, требуется разработка тестов, отвечающих условиям домашнего обучения (15).

Учитывая сложную эпидемическую обстановку, вопросы здоровьесбережения затрагиваются в каждой публикации, акцентируется внимание на предотвращении распространения коронавируса, осуществлении профилактических мероприятий, то есть на соблюдении строгих санитарных и гигиенических норм и правил, в то же время отметим, проблемы воспитания у обучающихся убежденности в приоритетности здоровья и осознанного к нему отношения, что чрезвычайно актуально в сегодняшней ситуации, не затрагиваются. Однако подчеркнем, некоторые авторы, отмечая стрессовость тотального перехода к дистанционному образованию, акцентируют важность психосоциальной поддержки и педагогов, и студентов, что поможет обеспечить здоровьесохранность всех субъектов образовательной деятельности (13). Вынужденная изоляция может негативно сказаться на психическом и социальном здоровье, студенческая внеучебная деятельность, которая играет большую роль в формировании будущего специалиста, почти полностью прекратилась, это может негативно сказаться на дальнейшем трудоустройстве выпускников на фоне экономического спада (12).

Для обучающихся в аспирантуре и докторантуре очень значимо личное общение на научных конференциях, семинарах с коллегами, учеными, чтобы нивелировать отрицательные последствия ограничительных мероприятий предлагается организовать малые группы по интересам для осуществления поддержки, наставничество в научных исследованиях и публикациях может быть также полезно для молодого ученого (20).

Группа авторов (14) провела исследование качества обучения при использовании электронных технологий на базе высших учебных заведений Индии и Саудовской Аравии в период пандемии, выявили факторы, имеющие

существенное влияние: административная, социальная и техническая поддержка, содержание и дизайн курса, характерные черты учителя и обучающегося, причем, подчеркнули важность именно управленческих решений для осуществления онлайн обучения в период коронавирусной инфекции.

John Ross (18) рассматривает экономические последствия пандемии COVID-19 для высшего образования в Австралии, но это может быть полезно и для других вузов, работающих с иностранными студентами, поскольку в целях здоровьесохранения даже при открытых государствами границах их доля может существенно сократиться. Rui Yang (21) также поднимает вопрос о международном сотрудничестве ВУЗов: китайские университеты из-за распространения коронавируса задержали зачисление студентов из других стран.

Контентный анализ рассматриваемых публикаций выявил описание всех структурных компонентов образовательного процесса в высшей школе (обучение, воспитание, развитие и здоровьесохранение), в то же время приоритеты отдаются в значительной степени характеристике учебного процесса, поскольку это стало чрезвычайно серьезным вызовом и для самого учреждения, и для всех субъектов образовательной деятельности. Данный вывод позволил нам выделить терминологический кластер, включающий в себя понятия о дистанционном обучении, не затрагивая на данном этапе исследования другие образовательные аспекты.

Терминологический кластер, включающий в себя концепт «дистанционное обучение», имеет иерархическую структуру, ядром которой выступают понятия «*teaching – learning*» (обучение – учение), акцентируя биполярность учебного процесса при гармонизации сотрудничества педагог – обучающийся. Термины *remote, virtual, online, distance, digital*, используемые в рассматриваемых нами статьях, выступают в роли атрибутов, подчеркивая сущность и характеризуя специфичность дистанционного обучения. Сюда же следует отнести аббревиатуру *E-* в словоформах *E-learning / E-teaching* (по аналогии с уже привычным для русскоязычного читателя, словом *e-mail/электронная почта* мы можем перевести их как

«электронное учение – обучение», т.е. *E-* несет значение «электронный/ая/ое»).

Сами авторы (14) определяют *E-learning* как учение на основе электронных технологий, таких как онлайн занятия, порталы, обеспечивающие доступ к курсу вне учебной аудитории. Разъяснений к другим терминам этого атрибутивного ряда в рассматриваемых нами статьях не представлено, поэтому необходимо обратиться к их семантике.

Remote/удаленный, будучи синонимично *E-learning*, акцентирует значение удаленности между преподавателем и обучающимися, то же самое относится и к термину *distance*, причем, студенты могут заниматься не только вне учебной аудитории, но и в удобное для них время.

Атрибутивные понятия *E-, digital, virtual, online* в большей степени подчеркивают наличие электронных, цифровых инструментов, компьютерных технологий обучения.

Термины и обыденная лексика находятся в постоянном взаимодействии: одна и та же словоформа может обладать разнообразными коннотационными оттенками. Для акцентуации значения удаленности и осуществления учебного процесса вне стен учебного заведения, используются словосочетания *working from home, home schooling* (15), *stay-at-home-orders, work - from - home orders* (12), *work - from – home arrangements* (13).

Таким образом, терминологический кластер помимо ядра и его атрибутов, может включать в себя и лексические единицы обыденно-понятийного уровня, имеющие коннотативные элементы профессионального знания. Необходимо отметить, интенсификация цифровизации высшего образования, вызванная пандемией COVID-19, находит отражение в частоте использования соответствующих терминов, что требует их тщательного рассмотрения для предотвращения некорректности использования в педагогическом дискурсе. Нами предпринята попытка упорядочивания английских терминов, характеризующих дистанционное обучение, которое, является единственно возможным вариантом реализации программ высшего образования в сегодняшней ситуации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян Ю.Д. Избранные труды, том I. Лексическая семантика: 2-е изд., испр. и доп. - М.: Школа «Языки русской культуры», Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1995. - 472 с.
2. Голованова Е.И. Когнитивное терминоведение: проблематика, инструментарий, направления и перспективы развития // Вестник Челябинского государственного университета. 2013. № 24 (315). Филология. Искусствоведение. Вып. 82. С.13-18
3. Гринев-Гриневич С.В., Сорокина Э.А. Перспективные направления развития терминологических исследований // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. 2018. № 5. С.18-28.
4. Крысин Л.П. Русское слово, свое и чужое: Исслед. по соврем. рус. яз. и социолнгвистике / Л.П. Крысин. - Москва : Яз. славян. культуры, 2004. - 883 с.

5. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения / Сост. А.Н. Алексюк, Г.Г. Савенок. М.: Педагогика, 1985. 493 с.
6. Реформатский А.А. Введение в языковедение: Учебник для вузов. 5-е изд., испр. М.: Аспект Пресс. 2004. 536 с.
7. Росянова Т.С. Когнитивные аспекты развития и функционирования английской терминологии маркетинга: автореф. дис. . . . д-ра пед. наук. Санкт-Петербург, 2019. 44 с.
8. Селиверстова О.Н. Труды по семантике. – М.: Яз. слав. культуры. – 2004. – 960 с.
9. Сперанская Н.И., Яцевич О.Е. К вопросу о понятии «образование»: семантика и коннотация // Перспективы науки. 2016. №2 (77). С. 71-73.
10. Сперанская Н.И., Яцевич О.Е. Видовая вариативность образовательного кластера // Проблемы инженерного и социально-экономического образования в техническом вузе в условиях модернизации высшего образования. Материалы I Международной научно-практической конференции. 2017. С. 107-110.
11. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция) Электронный ресурс http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
12. Bolumole M. Student life in the age of COVID-19, Higher Education Research& Development (2020) DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1825345>
13. Cuaton G. (2020). Philippines Higher Education Institutions in the time of COVID-19 Pandemic. Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala, 12(1Sup2), 61-70. <https://doi.org/10.18662/rrem/12.1sup2/247>
14. Elumalai K.V., Sankar J.P., R. K., John J.A., Menon N., Alqahtani M.S.M., Abumelha M.A. (2020). Factors Affecting the Quality of E-Learning During the COVID-19 Pandemic from the Perspective of Higher Education Students. Journal of Information Technology Education: Research, 2020, Vol.19, pp. 731-753 <https://doi.org/10.28945/4628>
15. Jiao H., Lissitz R.W. What hath the coronavirus brought to assessment? Unprecedented challenges in educational assessment in 2020 and years to come, Educational measurement: Issues and Practice, Fall 2020, Vol.39, No 3, p.p 45-48 DOI: <https://doi.org/10.1111/emip.12363>
16. Lagi R K. COVID-19 – resilient education in the islands. Higher Education Research& Development (2020) DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1825347>
17. Reinholz M., French L.E. Journal of the European academy of dermatology and venereology, Vol (34) Iss. 5 (2020) 214-216
18. Ross, J. Economic ramifications of the COVID-19 pandemic for higher education: a circuit breaker in Australian universities' business model?. Higher Education Research& Development (2020) DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1825350>
19. Tufan Z.K., COVID-19 Diaries of Higher Education during the Shocking Pandemic, Gazi Medical Journal, 2020, Vol. 31 Issue 2A, p.p 227-233 DOI 10.12996/gmj.2020.61
20. Wang L., DeLaquil T. The isolation of doctoral education in the times of COVID-19: recommendations for building relationships within person-environment theory, Higher Education Research& Development (2020) DOI: 10.1080/07294360.2020.1823326 <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1823326>
21. Yang R. China's higher education during the COVID-19 pandemic: some preliminary observations, Higher Education Research& Development (2020) DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1824212>
22. Sahlberg P. Does the pandemic help us make education more equitable?. Educational Research for Policy and Practice (2020). <https://doi.org/10.1007/s10671-020-09284-4>

© Сперанская Нина Ивановна (NIS5959@mail.ru), Вертянкина Наталья Викторовна (ver-natalya@yandex.ru)

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ НОСИТЕЛЯ МОЛОДЁЖНОГО СЛЕНГА

Чжан Вэй

Аспирант, Рязанский государственный университет
им. С.А. Есенина; преподаватель,
Чанчуньский научно-технический институт
xiaotuzhangwei@163.com

LANGUAGE PERSONALITY OF THE BEARER OF YOUTH SLANG

Zhang Wei

Summary: Expanding the field of study of cultural linguistics determines the relevance of this topic. In this work, we analyze modern Russian youth slang from the point of view of the linguistic personality of its carrier. In addition, the analysis of the linguistic personality of the speaker of modern Russian youth slang exactly coincides with the key idea of modern linguistics, the idea of the anthropocentricity of language.

Keywords: youth slang, linguistic personality, carrier of youth slang, modern linguistics.

Аннотация: Расширение области исследования лингвокультурологии определяет актуальность настоящей темы. В данной работе мы анализируем современный русский молодёжный сленг с точки зрения языковой личности его носителя. Кроме того, анализ языковой личности носителя современного русского молодёжного сленга как раз и совпадает с ключевой идеей современной лингвистики, идеей антропоцентричности языка.

Ключевые слова: молодёжный сленг, языковая личность, носитель молодёжного сленга, современная лингвистика.

Прежде всего, необходимо дать определение понятию сленга. Это выражение, которое используется группой людей, имеющих общие интересы, определенный социальный статус или объединенных единым занятием. Согласно определению исследователя В.А. Хомякова, это специфичный лексический пласт, который находится вне литературного языка, разговорной лексики, различного рода диалектов. Характерными чертами сленга, по мнению В.А. Хомякова, являются фразеология профессиональных диалектов, фразеология нелитературного стиля языка и общепонятная лексика [1].

Молодёжный сленг – активный словарный запас в современном русском языке, действительно отличается многообразием, сложностью в структурном отношении, богатством словообразовательных форм. Он обслуживает практически все сферы человеческой деятельности, его лексемы обладают сильной эмоциональной окрашенностью.

Необходимо согласиться с тем, что основной функцией молодёжного сленга является именно экспрессивная. Однако если обратиться к его источникам, станет очевидным, что какую бы эмоциональную оценку ни хотел выразить носитель этого подязыка, речи его носителей выражает языковая личность в лингвистике.

Другой русский филолог – Ю.Н. Караулов позиционирует языковую личность как совокупность свойств и способностей человека, которые определяют восприятие и образование им текстов, при этом каждый текст характеризуется определенной степенью структурно-языковой сложности, точностью выражения и передачи окружающей действительности, целевой направленностью. Таким образом, языковая личность понимается и пози-

ционируется как продолжение понятия «личность». Исследователь придерживается позиции, что стандартные психологические исследования личностной проблематики концентрируются на «не когнитивных аспектах», а не на «интеллекте и способностях» [2]. Интеллект людей отражается в языке. «Языковая личность включает два аспекта: «язык, на котором говорит человек» и «человек в языке». За каждым текстом существует языковая личность (человек). Факторы и человеческий фактор вместе составляют «языковую личность». Поскольку языковая личность Караулова относится как к «языку, на котором говорят люди», так и к «людям в языке», мы полагаем, что она также может относиться к языку групп, при этом этнически-конкретные объекты исследования языковой личности могут включать следующие два аспекта:

1. Как «язык, на котором говорят люди». Он может относиться к языку писателей и политиков, он также может относиться к языку людей разного возраста и пола.
2. Быть «человеком в языке» - это, в свою очередь, исследование предмета языка. Это может быть субъект языка, который думает о реальном мире; он может быть автором определенного текста; он также может быть человеком, говорящим на определенном языке; конечно, это может быть определенная группа или определенная этническая группа.

Кроме того, Чжао Айго, известный русский учёный в Китае, также указал, что языковая личность - это теория для изучения отношений между «людьми» и «языком». Такая языковая личность относится к языковым когнитивным способностям людей, включая картину мира и язык. Сознание, национальный разум, ассоциативное поле, внутренний лексикон, психолингвистический экс-

перимент, прецедентный феномен и другие очень широкие темы и содержание исследования. Эта статья поддерживает эту точку зрения. Таким образом, языковая личность - это «личность, воплощенная в языке (тексте) и посредством него», или «личность, построенная на языковых средствах». 7% -ное исследование языковой личности представляет собой многомерное и трехмерное исследование использования языка, людей, говорящих на нем, и языкового познания.

В Китае термин «личность», восходит к слову, обозначающую маску, которую носил театральный актер Древнего Рима. В настоящее время данная дефиниция обычно характеризуется как личностное стабильное психологическое качество, включающее два аспекта, а именно: личные мотивации (относящиеся к потребностям, побуждениям, интересам и убеждениям человека и т. д., определяет отношение, склонность и выбор людей к действительности), а также психологические характеристики личности (имеются в виду способности, темперамент и личность человека, которые определяют личностные особенности поведения человека). Органическое сочетание этих двух аспектов составляет общую структуру личности [2]. Не трудно видно, что русские и китайские учёные считают, что вопрос личности символ одного или группового характера.

Языковая личность предполагается нами в первую очередь как носитель языка. В принципе носители молодёжного сленга - это учащиеся или студенты, школьники старших классов или молодые рабочие, отчасти молодая техническая и гуманитарная интеллигенция в возрасте примерно от 22-23 до 33-35 лет.

По вопросу о носителе молодёжного сленга, у китайских учёных есть своё мнение. Учёные Чжао Вэй и Жун Цзе считают, что в связи с изменением возрастной категории и другими социальными факторами, определение возрастной группы для молодых сленговых пользователей было также изменено, установленный возраст 13-35 лет. По поводу носителя молодёжного сленга, китайские и российские исследователи имеют собственное мнение, но стоит отметить: к молодежи относятся люди не больше 35 лет. Но с развитием общества и информационной техники возраст говорящих на молодёжном сленге не определён, бывают больше 35 лет используют молодёжными сленговыми лексиконами [3].

Современный сленг молодежи можно условно разделить на две категории:

1. Общешкольный. Понятие любому человеку, являющемуся членом или участником той или иной группы. Как правило, он понятен учащимся всего образовательного учреждения.
2. Групповой. Подчеркивает принадлежность конкретного человека к той или иной группе, течению,

молодежному движению [4].

В первую группу входят слова двух типов. Первый тип – это слова и словосочетания, обозначающие школьные (институтские, университетские и т. д.) реалии, своеобразная игра со всем известными названиями. Слова этого типа практически не изменились на протяжении последнего десятилетия. Вот несколько примеров: академ (академический отпуск), автомат (зачёт или экзамен, которые ставятся без ответа студента в связи с хорошей посещаемостью и ответом на семинарах, аквариум (место в корпусе № 4 на этаже философского факультета), абитуха, (абитуриенты), бандиты (студенты экономического факультета), блевок (студенческая столовая), блокпост (вахта в общежитии), братан (однорукник, друг), вахта (ежегодная традиционная вечеринка факультета журналистики), вышка (высшая математика), гастроловка (студенческая столовая), гасы (государственные экзамены), домашка (домашнее задание), забить на пару (прогулять лекцию), завалить (не сдать), курсач (курсовая работа), общага (общежитие), хвост (несданный зачёт, экзамен), препод (преподаватель, чаще всего в вузе), стипуха (стипендия), шпора (шпаргалка) и т.д.

К данной же категории относятся клички и прозвища профессорско-преподавательского состава. В данном случае приводить примеры будет нецелесообразно, так как нет каких-либо устойчивых универсальных выражений и форм. Однако существует ряд общих схем и механизмов, с помощью которых составляются прозвища и клички. Как правило, это либо обыгрывание манеры речи, особенностей внешности и характера, либо обыгрывание фамилий, имен и отчеств [5].

Заемствования в молодёжном сленге выражают большое внимание молодёжи, среди них особое положение занимают заимствования из английского языка [6]. Молодые люди считают, что функции заимствования: пополнение языка более выразительными средствами; восприятие иноязычного слова как более престижного; необходимость конкретизации значения слова. С развитием информационной техникой люди употребляют программу сети, больше и больше неологизмов существуют. Ведут примеры такие: хайп (шумиха, ажиотаж), от английского hype, хейтер (недруг), от английского to hate, чилить (отдыхать, ничего не делать), от английского to chill, изи (легко, полегче), от английского easy, агриться (злиться, раздражаться), от английского angry, го (идём, давай), от английского to go, свайп (скользить пальцем по экрану), от английского to swipe, бодишейминг (критика внешности), от английского body shaming, бодипозитив (прятие любых тел; явление, обратное бодишеймингу), от английского body positive, гамать (играть), от английского game, краудфандинг (сбор денег в Интернете), от английского crowd, биндзвотчинг («запойный» просмотр сериалов), от английского binge

(запой) *watching* (просмотр), *фуди* (гурманы), от английского *food*, *фо рилзис* (действительно ли), от английского сленгового *forrealsies*, *юзать* (пользоваться), от английского *to use*, *стримить* (передавать данные (видео, звук) в реальном времени), от английского *streaming*.

При помощи английского заимствования, живая речь – молодёжный сленг является яркой характеристикой личности человек и его индивидуальности. Выражая свои мысли точнее и интереснее, человек приобретает больше шансов. Быть услышанными на работе, среди друзей и знакомых. И суть ее состоит в том, что сленг является своего рода паролем, позволяющим опознать «своего» среди прочих (по манере разговора, жестам и др.), он облегчает поиск нужных лиц, помогает устанавливать и поддерживать специфические контакты.

Итак, важной для молодёжного сленга является идентификационная функция. Благодаря ей говорящий сигнализирует о своей социальной принадлежности к определенному языковому коллективу.

Мы заметили, что подобные слова характеризуют юмористическую и живую языковую личность студентов, отражая их университетские будни и быт. Существует достаточно большое количество сленговой лексики, которая подчеркивает юмор, иронию, эмоциональность и виртуальность речи студентов.

Культура оказывает несомненное воздействие на язык, в современном мире активно распространяются англицизмы и американизмы, которые проникают и в русский язык. Например: *вайфаиться* или *вафля* (Wi-Fi), *боди* (тело), *бэйби* (дети), *бука* (книга), *бойфренд* (друг), *ботл* (стакан), *бас* (автобус), *геймер* (игра), *кэш* (наличные), *юзер* (абонент), *логин* (идентификатор пользователя для входа в интернет-сервисы), *лузер* (неудачник), *комп* (компьютер), *шопинг* (покупка), *тейбл* (стол), *фейс* (лицо), *прайс* (цена), *шуза* (обувь), *нюс* (новость), *спич* (выступление), *сайз* (размер), *соксы* (носки), *супербл* (больной, огромный, крупный, великий), *тича* (учитель) и т.д.

Ю.Н. Караулов определяет три основных уровня языковой личности. Рассмотрим каждый из них более подробно:

1. **Вербально-семантический.** Является выражением степени владения разговорной речью, в которой в качестве главных единиц используются слова, отношения между которыми выражаются в форме синтаксических, грамматических и парадигматических связей.
2. **Когнитивный.** Главным определением данного уровня является использование разнообразных концепций, понятий и идей, выражающихся посредством нулевого уровня. Таким образом, отношения выстраиваются в определенную иерархию,

являющуюся некой демонстрацией структуры мира. Когнитивный уровень подразумевает выражение языковой мировой модели личности.

3. **Мотивационный.** Определяется совокупность коммуникативных и деятельностных потребностей той или иной личности. Между данными категориями отношений при этом образуются специфические коммуникативные сети. Образующий стереотип прежде всего соответствует коммуникативным потребностям. Данный уровень содержит в себе определение целей и мотивов, которые являются определяющими для личностного развития в тех или иных условиях.

Определение уровней является условным, в реальной жизни зачастую они взаимосвязаны и включены друг в друга. В результате языковая личность выглядит определённым образом.

На первом уровне отмечается наличие огромного числа синонимических рядов, которые в свою очередь состоят из абсолютных синонимов. Особенности, которые проявляются на втором уровне: современное русское молодое поколение увлекается собой в быту, в развлечениях, в досуге. Они уделяют больше внимания деньгам, они неверны своей любви, но у них разные хобби и большие творческие способности. И мы считаем, что на прагматическом уровне современные русские молодые люди используют сленг в общении для идентификации, выражения чувства юмора и самовыражения.

Молодёжь употребляет такие сленгизмы в коммуникации для выражения оценки предмета или явления, для характеристики качества предмета, чтобы дать свою эмоциональную оценку предмету или событию более ярко, экспрессивно [7]. Кроме того, молодёжный сленг делится на групповую и профессиональную языковую личность. Молодёжь выражает свои эмоции через молодёжный сленг.

Использование сленга обусловлено, на наш взгляд, тремя причинами: идентификация говорящего с собеседниками (принадлежность к одной группе), комическое отношение к действительности, способ самовыражения. Знание сленга может помочь преподавателю понять студентов, разобраться из взаимоотношениях и отношениях внутри коллектива [8].

Молодёжь как инновационная группа, их язык не традиционный, а новый. И они всё время выражают «свой» язык, не «чужой». Узнавать языковую личность молодёжного сленга, может помочь студентам пополнить словарный запас русского языка, который отражает не только общерусские характеристики языкового типа, также тесно связаны с когнитивным и прагматическим уровнями языковой личности [9].

Живой язык – современный молодёжный сленг пребывает в статике и динамике одновременно, чтобы успешно удовлетворять коммуникативные эмоциональные потребности носителей языка [10]. Для нас стоит исследовать особенности языковой личности носителя современного русского молодежного сленга. Развитие современного молодежного сленга крайне многогранно. Он должен стать объектом пристального внимания учёных-языковедов. Молодежный сленг достаточно быстро обновляет свой лексический состав, пополняясь новыми единицами, языковая личность его носителя, и уже поэтому дальнейшие исследования в лингвокультурологии области могут привести к неожиданным и инте-

ресным результатам.

В рамках основной модели международной коммуникации приобретение языковой личности в молодёжном сленге стало важной частью предотвращения недопонимания при общении и уменьшения культурных конфликтов. Теория языковой личности совпадает с картиной языкового мира и прецедентами. Теории языковой личности положительно влияют на межкультурное общение. Попытки овладеть языковой личностью молодёжного сленга и успокоить теорию языковой личности. Естественное применение в межкультурном общении может обеспечить плавный прогресс межкультурного общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Хомяков В.А. Нестандартная лексика в структуре английского языка национального периода: автореф. ... канд. филол. наук. Л., 1980. С. 111
2. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность // Наука М., 1987. С.3
3. Чжао Вэй, Жун Цзе Русский сленг: история, статус и задача // Исследование иностранных языков Цзясу., 1998. С.17
4. Анищенко О.А. Генезис и функционирование молодежного социолекта в русском языке национального периода // Наука М., 2010. С.65
5. Береговская Э.М. Молодёжный сленг: формирование и функционирование // Вопросы языкознания М., 1996. №3. С.73
6. Гальперин И.Р. О термине «сленг» // Вопросы языкознания М., 1956. С.9
7. Евсюкова Т.В. Характерные особенности языковой личности студента // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки Ростов., 2015. С.176
8. Коськов М. А. Философия культуры и культурология: определение понятий // Вестник Ленинградского государственного университета им А.С. Пушкина. Санкт-Петербург, 2012. С.23
9. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс // Научно-исследовательская лаборатория Аксиологическая Лингвистика Волгоград, 2002. С.21
10. Нетьяго Н.В. Лексикология современного русского языка // ФЛИНТА М., 2017., С. 74.

© Чжан Вэй (xiaotuzhangwei@163.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ ФРАНЦУЗСКОГО, АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

LINGUOCULTURAL FEATURES OF PHRASEOLOGISMS OF FRENCH, ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES

**E. Sharipova
G. Nurpeisova
V. Iudashkina**

Summary: Language is a reflection of the surrounding world, in which you can always see a picture of civilization, special and distinctive for each people, ethnic group. Many ethnocultural characteristics of native speakers, peculiarities of traditions, everyday life, climatic conditions of life are reflected in the lexical groups of phraseological units. Phraseological groups preserve in themselves the way of thinking of a society of a certain era, express the worldview of an ethnic group, phobias, prejudices, traditions. The authors of the article conducted a comparative analysis of the phraseological units of the French, English and Russian languages in order to identify the semantic features in the formation of idiomatic expressions in different languages.

Keywords: language, culture, phraseological units, idiomatic expressions, ethnocultural characteristics.

Шарипова Эльвира Маннуровна

*К.с.н., доцент, Тюменский индустриальный университет
elvira_sha2009@mail.ru*

Нурпеисова Гуляйза Галиолловна

*Ассистент, Тюменский индустриальный университет
lady_queen2000@mail.ru*

Юдашкина Валентина Владимировна

*старший преподаватель, Тюменский
индустриальный университет
brentano@yandex.ru*

Аннотация: Язык - отражение окружающего мира, в котором всегда можно увидеть картину цивилизации, особенную и самобытную для каждого народа, этнической группы. Многие этнокультурные характеристики носителей языка, особенности традиций, быта, климатические условия жизни отражены в лексических группах фразеологизмов. Фразеологические группы консервируют в себе образ мыслей общества определённой эпохи, выражают мировоззрение этноса, фобии, предрассудки, традиции. Авторы статьи провели сравнительный анализ фразеологизмов французского, английского и русского языков с целью выявления семантических особенностей при формировании идиоматических выражений в разных языках.

Ключевые слова: язык, культура, фразеологизмы, идиоматические выражения, этнокультурные характеристики.

Язык является главным инструментом постижения и исследования окружающего нас бытия. Он выступает основным способом коммуникации людей [1]. Возможность общаться при помощи языковых средств дает возможность познакомиться с другими цивилизациями и культурами.

Многие лингвисты-исследователи задавались целью изучить взаимосвязь культуры и языка. Так в словаре С.И. Ожегова язык определяется как «исторически сложившаяся система звуковых, словарных и грамматических средств, объективирующая работу мышления и являющаяся орудием общения, обмена мыслями и взаимопонимания людей в обществе» [2, с. 917]. Слово «культура» имеет латинское происхождение: «colere», в переводе означает культивировать, или обрабатывать почву. В средневековье этот термин обозначал прогрессивный метод выращивания зерновых культур, таким образом, и возник термин «agriculture». Но позже, в XVIII и XIX вв. это слово стали использовать и по отношению к людям, в случае, если человек отличался воспитанностью, хорошими манерами, утонченностью, его называли культурным. Этот термин применялся главным образом для противопоставления знати от простых людей. В немецком языке слово Kultur несет смысл высокого цивилизаци-

онного развития. В настоящее время культуру чаще отождествляют с совокупностью материальных и духовных благ, достижений прогресса человечества, представляющие определенную ценность для будущих поколений. Различие культур, в частности религиозных, может являться также и поводом для конфликтов, поскольку не всегда удается установить диалог и рациональное взаимодействие между различными культурами [1].

Язык - отражение окружающего мира, в котором всегда можно увидеть картину цивилизации, особенную и самобытную для каждого народа, этнической группы. Представитель определенного народа является носителем национального менталитета и языка. В науке язык - это предмет междисциплинарного изучения, поскольку он затрагивает разные аспекты жизнедеятельности человека. Можно утверждать, что язык представляет наиболее яркую идентифицирующую характеристику этнической группы [3].

Изучение языка – это не только заучивание лексических единиц и грамматических правил, но и его социокультурных, в том числе лингвокультурных особенностей. Один из наиболее эффективных способов познания этнокультур – это анализ и исследование по-

слов, поговорок, национальных символов, суеверий и предрассудков, при помощи которых можно представить картину исторического, религиозного, культурного развития определенного этноса. Как правило, многие из перечисленных феноменов представлены в языке в виде устойчивых идиоматических выражений и фразеологизмов. Каждая культура специфична и анализ фразеологизмов и идиом дает понять, что интерпретация того или иного явления варьируется в зависимости от концепта, поскольку языковые приемы по-разному фиксируют детерминирование определенных понятий. Синхронный анализ идиоматических языковых единиц разных языков позволяет отметить, что суеверия и предрассудки, обычаи, различие в религиозных обрядах находят отражение во фразеологизмах. Они представляют ценный источник сведений о менталитете народа. Данные фразеологические группы консервируют в себе образ мыслей общества определенной эпохи, выражают мировоззрение этноса, фобии, предрассудки, традиции. Использование разных лингвистических приемов позволяет судить о специфике культуры.

В качестве иллюстрации вышесказанного рассмотрим идентичные фразеологизмы на трех языках: французском, английском и русском. Особенность этой группы фразеологизмов в том, что авторами представлена выборка идиом с использованием названий животных, для того чтобы сузить материал семантического кластера в рамках одной статьи. Цель данного исследования – проанализировать национально-культурный смысл фразеологических групп данных трех языков и определить различия в интерпретации трех ментальностей различных народов.

Проанализируем 8 выражений с использованием названий животных, птиц и рыб. Для удобства восприятия представим данные идиомы в следующей последовательности: русский вариант – французский вариант – дословный перевод французского варианта – английский вариант – дословный перевод английского варианта.

1. Белая ворона – Un mouton à cinq pattes – дословно: «баран на пяти ногах» – Rara avis – дословно: «редкая птица». Совпадение названия птицы в английском и русском языках, но смысл выражения понятен в дословном переводе с английского языка. Не носителю русского языка трудно понять контент прилагательного «белый» в данном выражении. Вероятно, подчеркивается нетипичный окрас данного вида птиц, которые обычно имеют черный окрас [4], [5].
2. Биться как рыба об лед – Tirer le diable par la queue – дословно: «тянуть черта за хвост» – To pull the devil by the tail – дословно: «тянуть черта за хвост». Абсолютное совпадение дословного перевода в английском и французском языках, но без использования названия животного. В

данном случае определяющим было влияние суровых климатических условий российской данности. Французский и английский вариант данного выражения вероятно был основан на суевериях и вере в нечистую силу, для того чтобы выразить тщетность каких-либо усилий. При этом конструкция фразы типичная для всех трех языков – использование инфинитива [4], [5].

3. Купить кота в мешке – Acheter chat en poche – дословно: «купить кота в кармане» – To buy a pig in a poke – дословно: «купить свинью в мешке». Анализ данных выражений позволяет отметить интересный феномен: полное совпадение глаголов во всех трех языках, совпадение названия животного в русском и французском языках – «кот» и совпадение слова «карман» в английском и французском языках. Данное выражение несет смысл: купить что-то непроверенное, неизвестное. Английский вариант подчеркивает вероятность неприятного чувства при возможности увидеть покупку в последствие [4], [5].
4. Вот где собака зарыта – C'est là que gît le lièvre – буквально: «вот там и зарыт заяц» – That's the heart of the matter – дословно: «вот сердце вопроса (дела)» [4], [5]. Варианты французский и русский близки по своей структуре, различие только в названии животного: собака/заяц. Английский вариант полностью отличен от двух предыдущих. Используется слово «Heart», которое зачастую является синонимом слова «Center». Например: Kremlin is the heart of Moscow.
5. Денег куры не клюют – Etre cousu d'or – буквально: «быть сшитым из золота» – Rolling in money – дословно: «кататься в деньгах». Значение фразеологизма в русском варианте объясняется Лазарем Богословским, жившем в XVI веке. В деревне, которая называлась Большие Златы, жил один зажиточный купец. Он был настолько успешен в торговле, что деньги на свой двор привозил в мешках. В очередной раз, когда его работники разгружали наполненную золотом телегу, развязалась веревка на одном мешке. Монеты рассыпались и покатались по двору. Слуги стали собирать хозяйское добро. Проходившая с полным ведром пшена дворовая девушка споткнулась и опрокинула зерно, к которому тут же сбегались куры. Жена купца, увидев это, стала кричать: «Кур гоните! Склюют наши деньги, проклятые!». Но, птицы не обращали внимания на монеты и клевали только зерно. Золото было благополучно собрано. Однако купчиха не могла успокоиться и приказала всех кур зарезать. Как не пытался её убедить муж, что все деньги собраны, женщина не верила и приказ свой не отменила. Когда домашнюю птицу порубили, расстроенный хозяин, сотрясая пустыми потрохами перед носом нераз-

умной жены, закричал: «Ну что, видишь теперь? Денег кури не клюют!». Отсюда и происхождение данного фразеологизма [3].

6. Голодный как волк – Il a une faim de loup – буквально: – «у него волчий голод» – Hungry as a hunter – дословно: «голодный как охотник» [4], [5]. Полное совпадение перевода во французском и русском языках. Английский вариант подчеркивает, что промысел охотника имеет целью добыть еды, а не является жестоким хобби.
7. Делать из мухи слона. – Faire d'une mouche d'un elephant – буквально: «делать из мухи слона» – To make a mountain out of molehill дословно: «делать гору из кротовины» [4], [5]. Снова полное совпадение французского и русского вариантов. Английский вариант далек от двух предыдущих и выглядит достаточно странным для нашего восприятия.
8. Стреляный воробей – Il en a vu d'autre – буквально: «Он видел другое» – A knowing old bird – дословно: «знающая старая птица» [4], [5]. В данном

случае отличие французского варианта в том, что он не является фразеологизмом, как таковым вообще. В его конструкции нет каких-либо художественных приемов, таких как метафора, эпитет, гипербола, антитеза и др., широко используемые во фразеологизмах.

Данная выборка, конечно, не позволяет в полной мере сделать качественный анализ фразеологизмов французского, английского и русского языков, но даже эти несколько примеров позволяют утверждать то, что многие этнокультурные характеристики носителей языка, особенности традиций, быта, климатические условия жизни отражены в лексических группах фразеологизмов. Несомненно, было бы интересно исследовать и проанализировать фразеологизмы французского, английского и русского языков с фразеологическими оборотами восточных и арабских языков. Априори можно предположить, что их разногласия были бы гораздо существеннее в силу различия этнокультурных особенностей этих цивилизаций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Маслова В.А. Homo lingualis в культуре. – Москва: Гнозис, 2007. 320 с.
2. Ожегов С.А., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка 80000 слов и фразеологических выражений/ Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е издание дополненное. Москва.: Азбуковник, 1997. 944 с.
3. Происхождение и значение фразеологизма [Электронный ресурс] URL: <https://fb.ru/article/281279/proishozhdenie-i-znachenie-frazeologizma-kuryi-ne-kluyut> (дата обращения: 29.09.2020).
4. Французские фразеологизмы [Электронный ресурс] – URL: http://imadin12.narod.ru/french/les_idiomes.html (дата обращения: 29.09.2020).
5. Идиомы в английском языке [Электронный ресурс] – URL: <https://puzzle-english.com/directory/idioms> (дата обращения: 29.09.2020).

© Шарипова Эльвира Маннуровна (elvira_sha2009@mail.ru), Нурпеисова Гуляйза Галиолловна (lady_queen2000@mail.ru), Юдашкина Валентина Владимировна (brentano@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

АНАЛИЗ ПРОЦЕССА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КОММУНИКАНТОВ В ПЕРЕГОВОРАХ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМОВ)

Шихалкина Татьяна Григорьевна

*Аспирант, Московский государственный
университет им. М.В. Ломоносова
shikhalkina@gmail.com*

ANALYSIS OF THE PROCESS OF INTERACTION OF COMMUNICANTS IN THE NEGOTIATIONS (BASED ON THE MATERIAL OF ENGLISH-LANGUAGE FEATURE FILMS)

T. Shikhalkina

Summary: This article analyzes the process of interaction of partners in negotiations using the classification of forms of influence by R. Bales and based on the material of English-language feature films. The article substantiates the idea that this format of analysis provides a basis for a deeper consideration of the mechanisms of successful negotiations. Based on the analysis model, the main behavioral manifestations of communicants in situations taken from feature films are considered. In conclusion, it is settled that this approach to the analysis of negotiation situations illustrates a wide range of behaviors, which allows to effectively defend your position and successfully conduct negotiations in the future.

Keywords: negotiations, communication, analysis of the interaction process, forms of influence, feature film.

Аннотация: В данной статье проводится анализ процесса интеракции партнеров в переговорах с применением классификации форм воздействия Р. Бейлза и на материале англоязычных художественных фильмов. В статье обосновывается идея о том, что такой формат анализа дает основание глубже рассматривать механизмы ведения успешных переговоров. На основании модели анализа рассматриваются основные поведенческие проявления коммуникантов в ситуациях, взятых из художественных фильмов. В заключении сделаны выводы о том, что данный подход к анализу ситуаций переговоров иллюстрирует широкий круг форм поведения, что позволяет в будущем эффективно отстаивать свою позицию и успешно проводить переговоры.

Ключевые слова: переговоры, коммуникация, анализ процесса взаимодействия, формы воздействия, художественный фильм.

Одной из тенденций современного общества является растущая важность умения налаживать и поддерживать контакты. Люди с разной целью стремятся уладить разногласия с помощью переговоров, будь это в политической сфере, в финансовых кругах или внутри семьи. Этим обусловлено стремление к изучению и активному обсуждению феномена переговоров. Важным становится осмысление сути деловой коммуникации и выделение ее отдельных характеристик и функций.

Английский язык получил особенно широкое распространение в мире переговоров благодаря интернационализации компаний, расширению международных контактов и глобализации бизнес-сообществ. Специфические характеристики переговорного дискурса конвенциональны и в целом регламентированы в языке [1, с. 180]. Мировой кинематограф зеркально отражает сформировавшиеся нормы и современные тенденции делового общения и емко реализует их в диалогах героев. Поскольку функция художественного фильма — отражать действительность, реальность переговоров трансформирована и отражена через призму содержания и цели фильма.

«Переговоры — это сложный процесс, участники которого вступают в различные взаимоотношения, используя при этом, разные приемы влияния друг на друга» [3, с. 19]. Основой переговоров является сам переговорный процесс.

В научных работах исследователей выделяются несколько основных подходов к изучению и описанию переговорного процесса. К примеру, У. Юри и Р. Фишер анализируют переговоры как повседневное явление, дословно «факт нашей повседневной жизни» [4, с. 5]. Целью переговоров как повседневного действия, по мнению исследователей, является «достижение совместного решения». Схожих взглядов придерживался и У. Мастенбрук: он описывал переговорный процесс как тип поведения, применяемый в повседневной жизни, а не только в качестве специфической техники коммуникации. По мнению социолога, данный элемент присутствует в любой дискуссии [2, с. 175]. Следовательно, переговоры как тип общения являются фундаментальным процессом и влияют на состояние общественной жизни, ее развитие и изменение.

Коммуникация как социальное явление сопровожда-

ет все виды человеческой деятельности. В целях подробного изучения деловых переговоров как коммуникативного процесса используются различные методы. Одной из моделей дискурсивного анализа является модель анализа процесса взаимодействия (АПВ) по Р. Бейлзу [5, с. 37]. В нее входят двенадцать категорий, представляющих собой простейшие законченные мысли, а именно:

1. В первую очередь, это *выражение солидарности*. В ситуации из эпизода фильма, где говорящий — руководитель фирмы разговаривает с собеседником — сотрудницей, у которой в личной жизни появились трудности, из-за чего она хочет уменьшить график работы вдвое, но при этом оставить прежнюю заработную плату, руководитель поддерживает девушку и выражает взаимопонимание, пытаясь разделить ее проблему с помощью глагола “appreciate”:
— *I'm not saying that what you do isn't important. I appreciate you, and Liddy just adores you* [13].
2. В той же ситуации мы наблюдаем *выражение ослабления напряжения* с помощью словосочетаний: “resolve fairly”, “resolve amicably”. Герой настроен решить проблему сотрудницы мягко и без конфликтов:
— *I want to resolve this fairly and amicably* [13].
3. *Согласие* чаще выражается прямым способом. Как, например, в следующей ситуации, где после непродолжительного торга покупатель прямо соглашается с ценой продавца:
— *Okay. I'll pay \$450 per machine. \$450. On delivery, nothing up front* [14].
4. *Выражение предположения* так же активно используется в процессе переговоров. В предложенной ниже ситуации адвокат, защищающий интересы фабрики, которая на самом деле действительно нанесла ущерб здоровью местных жителей, предполагает другие факторы, которые спровоцировали рост заболеваемости населения, что в последствие окажется ложной мыслью:
— *A million things could have caused those problems. Poor diet, bad genes, irresponsible lifestyle. Our offer is final and it's more than fair* [15].
5. *Выражение мнения* регулярно сопровождает объективные факты в речи, поскольку это персонализует предложение и трансформирует его в более убедительное. В следующей реплике герой убеждает группу подростков притвориться, что они его дети, но получает отказ. В результате герой меняет тактику и делится своим мнением по поводу поведения их мамы в негативной окраске: “weird way”, а также предполагает, какой интересной будет предлагаемая работа: “you'd be excited”:
— *No, she's not like that. Your mother's presenting her in a weird, weird way. I'm just saying, telling the truth is not in the cards right now. I thought you'd be excited to have an acting job* [16].

6. *Выражение направления и дальнейшей ориентации*. Это достаточно прямолинейный способ убедить собеседника сделать что-либо в интересах говорящего. В предложенной реплике переговорщик вместе с предлагаемыми уступками диктует террористу порядок действий:
— *I'm gettin' you your car, but first things first. All right, Earl? We have to do this thing right. All right? Okay, Earl? I want you to take that gun and point it away from... What's your name, Miss?* [16]
7. *Запрос направления и дальнейшей ориентации* в ниже предложенной реплике подталкивает слушающего дать положительный ответ и в дальнейшем совершить покупку:
— *Shall I give you a little taste, young Ferdinand?* [7]
8. *Запрос мнения* возможен в ситуациях, когда собеседник интересуется взглядом оппонента:
— *And what do you suggest I tell them?* [8]
9. В отличие от запроса мнения *запрос предположения* выражает сомнение говорящего в происходящем, как, например, в следующей ситуации, когда солдаты офицера были взяты в плен, и герой не уверен в том, что порядок поведения с пленными со стороны оппонента был верным:
— *To your mind, what are appropriate levels of hostile attention?* [9]
10. *Несогласие* является одним из самых категоричных средств выражения мысли в процессе переговоров. В приведенном ниже примере мы видим критическую ситуацию, где адвокат принципиально отказывается обсуждать ситуацию:
— *I cannot accept that. (she stands) There can be no settlement after I leave this office* [10].
11. *Выражение напряжения* часто сопровождается дополнительными речевыми средствами, как интонация, парцелляция и другое. Например, в следующей реплике герой, чувствуя угрозу атаки, настойчиво просит не пересекать границу:
— *Do — not — cross — this — stick* [11].
12. Наконец, *выражение антагонизма*, противостояния. Состояние соперничества характерно для участников переговоров, поэтому выражение антагонизма можно считать самым распространенным в общении оппонентов. Например, в следующей ситуации два адвоката зеркально отражают атаки друг друга, чувствуя конкуренцию:
— *Not to worry, Mrs. Rexroth. You're ably represented. I'm sure Freddy's just too modest to tell you he used to clerk for Clarence Thomas. Pastry? Going begging.*
— *Don't try to bait me, Miles. If you have a proposal to make, let's hear it* [12].

В результате мы можем сделать следующие выводы. Категории интеракции Р. Бейлза регистрируют различные взаимодействия между партнерами в переговорах, начиная с области взаимодействия, где доминируют положи-

тельные эмоции и желание договориться, и заканчивая постановкой проблемы и выражением негативных чувств. В нашем анализе мы представили совокупность формы воздействия и оценкой причины выбора поведения на примере ситуаций из художественных англоязычных

фильмов. Эмоциональное состояние героев и обстановка расширяют контекст категорий Р. Бейлза и демонстрирует широкий круг форм поведения в ситуации переговоров, что позволяет в будущем эффективно отстаивать свою позицию и успешно проводить переговоры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Малюга Е.Н. Динамика развития теоретической базы межкультурной деловой коммуникации / Е.Н. Малюга// Вопросы лингвистики и лингводидактики иностранного языка делового и профессионального общения: Сборник материалов конференции. – М.: РУДН, 2008. — 180 с.
2. Мастенбрук В. Переговоры. Вильям Мастенбрук; Пер. с англ.: Дементьева Е.; Науч. ред.: Зайцев А. — Калуга: Калуж. ин-т социологии, 1993. — 175 с.
3. Резник С.Г. Всегда выигрывавай деловые переговоры / С.Г. Резник. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. — 190 с.
4. Фишер Р., Юри У. Путь к согласию или переговоры без поражения. — М.: Наука, 1992. — 160 с.
5. Firth A. The discourse of negotiations. Studies of language in the workplace / A. Firth (ed.). – Oxford: Pergamon, 1995. — 436 p.
6. «Городская полиция» («Metro», реж. Томас Картер, 1997).
7. «Звездная пыль» («Stardust», реж. Мэтью Вон, 2007).
8. «Мне бы в небо» («Up in the air», реж. Джейсон Райтман, 2009).
9. «Патриот» («The Patriot», реж. Ролланд Эмерих, 2000).
10. «Железная хватка» («True Grit», реж. Итан Коэн, 2010).
11. «Королевство полной луны» («Moonrise kingdom», реж. Уэс Андерсон, 2012).
12. «Невыносимая жестокость» («The Intolerable Cruelty», реж. Джоэль Коэн, 2003).
13. «Студия 30» («30 Rock», реж. Дон Скардино, 2006-2013).
14. «Джобс: империя соблазна» («Jobs», реж. Джошуа Майкл Штерн, 2013).
15. «Эрин Брокович» («Erin Brockovich», реж. Стивен Содерберг, 2000).
16. «Притворись моей женой» («Just go with it», реж. Деннис Дуган, 2011).

© Шихалкина Татьяна Григорьевна (shikhalkina@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Наши авторы

Abramova I. – candidate of pedagogical sciences, docent, Mordovia State Pedagogical University named after M.E. Evseviev (Saransk)

Alferova T. – tutor, Lomonosov Moscow State University

Andreenko T. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Lipetsk State Pedagogical University named after P.P. Semenov-Tyan-Shan

Apanasenko O. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Biysk branch of the Altai State University

Balabasova E. – Novosibirsk state pedagogical University, Novosibirsk

Bankov A. – PhD, Linguistics University of Nizhny Novgorod

Cherdantsev S. – commander of a battalion of cadets, lieutenant colonel, Novosibirsk Higher Military Command School

Chjan Lu – Lecturer, Hebei Academy of Arts; Foreign Affairs Officer, International Exchange and Cooperation Center, Shijiazhuang City, Hebei Province, Chinese People's Republic

Chuvashева V. – graduate student, Moscow City Pedagogical University

Dorju M. – Ph.D., Associate Professor, Tuvin State University; Teacher, Kyzyl Presidential Cadet School, Kyzyl

Fadeeva E. – Assistant, Kazan (Volga region) Federal University (KFU)

Fedotova E. – Kostanay Academy of the Ministry of internal Affairs of Kazakhstan name of TRACECA educational psychologist, police Lieutenant Colonel, Republic of Kazakhstan, Kostanay

Gladkova K. – Perm State National Research University

Gorelik M. – Pacific State University, Khabarovsk

Grudnitskaya N. – The candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, North-Caucasus Federal University, Stavropol.

Ilina I. – Candidate of Filology, associate professor, Udmurt State University (Izhevsk)

Our authors

Iudashkina V. – Senior lecturer, Tyumen Industrial University

Kalugin Yu. – Candidate of Sciences in Pedagogy, Docent, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education «South Ural State University (national research university)»

Kuchumova I. – Teacher, Kyzyl Presidential Cadet School, Kyzyl

Kuraev A. – Lieutenant Colonel, Candidate of Historical Sciences, Senior Lecturer, Novosibirsk Higher Military Command School

Kuryakov A. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Biysk branch of the Altai State University

Larin G. – Postgraduate Student, Ryazan State University named for S.A. Yesenin

Lebedyantsev I. – Teacher, Dzerzhinsky Orthodox School

Li Dunshen – Associate Professor, Dalian Academy of Arts, Dalian, Liaoning Province, Chinese People's Republic

Li Zhenyu – post-graduate student A.I. Herzen Russian state pedagogical University; teacher at Chifeng University China

Lim Sungjae – Teacher, Ural Federal University named after the first President of the Russian Federation B.N. Yeltsin

Matveeva I. – Post-graduate student, Volgograd State Social and Pedagogical University, Volgograd

Medvedeva N. – Postgraduate student, Moscow state pedagogical university

Mingazov R. – Doctor of Pedagogy, Professor, Kazan (Volga region) Federal University (KFU)

Mongush S. – Lecturer, Tuvin State University, Kyzyl

Muhammad L. – Doctor of pedagogical sciences, Professor of the Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia

Murza A. – PhD in Philology, assistant professor, Lomonosov Moscow State University

Musinova I. – Teacher, Ural Federal University named after the first President of the Russian Federation B.N. Yeltsin

Muzafarov A. – Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Kazan State University of Architecture and Civil Engineering

Myagkova V. – Postgraduate, Moscow City Pedagogical University

Nikolaev A. – company commander of cadets, major, Novosibirsk Higher Military Command School; post-graduate student, Novosibirsk GPU

Novikova E. – Pacific State University, Khabarovsk

Nurpeisova G. – Assistant, Tyumen Industrial University

Probotyuk L. – Junior Research Fellow at the Regional Center for Higher Education for the Disabled, Humanities and Education Academy (Academic Branch) V.I. Vernadsky Crimean Federal University

Prokhorov A. – Candidate of Sciences in Technology, Docent, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education «South Ural State University (national research university)»

Putilin M. – Novosibirsk State University

Pyatnikova T. – senior research, Ob-Ugric Institute of applied research and development, Beloyarskiy

Rubini F. – Senior Lecturer, Peoples' Friendship University of Russia; Postgraduate student of the Higher School of Economics

Samarets A. – Colonel, Candidate of Pedagogical Sciences, Novosibirsk Higher Military Command School

Semenchenko I. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Biysk branch of the Altai State University

Sharipova E. – PhD in sociology, Associate professor, Tyumen Industrial University

Shestakova O. – PhD (Philology), Perm National Research Polytechnic University

Shikhalkina T. – Postgraduate student, Lomonosov Moscow State University

Shustova S. – Doctor of Philology, Professor, Perm State University

Shuvalova L. – Post-graduate student, Federal state budgetary institution "Federal scientific center of physical culture and sport" (Federal state institution Federal scientific center INSTITUTE), Moscow

Sobolev V. – Candidate of Pedagogic Sciences, Professor, Military University of the Russian Ministry of Defense, Moscow

Speranskaya N. – PhD of Pedagogics, Associate professor, Tyumen industrial university

Svet A. – Lomonosov Moscow State University

Sviridova L. – PhD in Philology, Professor, Moscow Socio-Pedagogical Institute

Tishchenko O. – Trainer-teacher, MBU School of Martial Arts in Stavropol.

Tukhvatullina L. – expert, director, Liability Company Engineering Center

Ulanova K. – PhD, Assistant Professor, RUDN University

Vartapetova G. – candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Novosibirsk state pedagogical University, Novosibirsk

Vdovenko T. – Mordovia State Pedagogical University named after M.E. Evseev (Saransk)

Vertyanina N. – PhD of Philology, Tyumen Higher Military Engineering Command School named after Marshal of Engineering Troops A.I. Proshlyakov

Volikov R. – Trainer-teacher, Stavropol College of Service Technologies and Commerce, Stavropol.

Wang Zou Ying – graduate student, Lomonosov Moscow State University

Yarnykh V. – PhD (economy), Associate professor, Russian State University for Humanities

Yui Huaczyun – Member of the Association of Artists of Liaoning Province, Lecturer, Dalian Academy of Arts, Dalian City, Liaoning Province, Chinese People's Republic

Zavgorodneva M. – Language center «Dialog»

Zhang Wei – Post-graduate student of Ryazan State University by Yesenin; teacher, Changchun Science and Technology Institute

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).