



№ 12 2016 (декабрь)

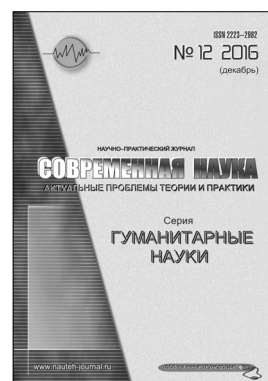
Учредитель журнала
Общество с ограниченной ответственностью
«НАУЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»**Редакционный совет**

- В.Л. Степанов** – д.и.н., профессор, Институт экономики РАН
Ю.Б. Миндлин – к.э.н., доцент, МГАВМиБ им. К.И. Скрябина
Э.Н. Алиева – д.ф.н., профессор, МИЭП
А.А. Белик – д. филос.н., профессор, Институт этнологии и антропологии РАН
А.П. Миньяр–Белоручева – д.ф.н., профессор, МГУ им. Ломоносова
М.В. Михайлова – д.ф.н., профессор, МГУ им. М.В.Ломоносова
Я.М. Нейматов – д.п.н., профессор, Фонд развития инновационных технологий РФ
Н.О. Осипова – д.ф.н., профессор, Московский гуманитарный университет
В.В. Петрусинский – д.п.н., профессор, РАНХ и государственной службы при Президенте РФ
Г.М. Пономарева – д.филос.н., профессор, МГУ им. М.В.Ломоносова
Н.Л. Пушкарева – д.и.н., профессор, Институт этнологии и антропологии РАН
А.И. Савостьянов – д.п.н., профессор, Московский педагогический государственный университет
А.С. Сенявский – д.и.н., г.н.с. ИРИ РАН,
В.И. Тюпа – д.ф.н., профессор, Институт филол. и истории РГГУ
А.Е. Чирикова – д.соц.н.,г.н.с.,Институт социологии РАН
В.Н. Шаленко – д.соц.н., профессор РГСУ
Н.А. Шведова – д.полит.н., профессор, ИСК РАН
Н.М. Щедрина – д.ф.н., профессор, МГОУ
С.Н. Ханбалаева – д.ф.н., МГИМО
С.А. Экшлут – д.филос.н., профессор, ИВИ РАН
Н.В. Юдина – д.ф.н., профессор, ректор Владимирского филиала ФУ при Правительстве РФ

Издатель: Общество с ограниченной ответственностью
«Научные технологии»
 Адрес редакции и издателя:
 109443, Москва,
 Волгоградский пр-т, 116–1–10
 Тел/факс: 8(495) 755–1913
 e-mail: redaktor@nauteh.ru
 http://www.nauteh-journal.ru
 http://www.vipstd.ru/nauteh

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.

Scientific and practical journal



В НОМЕРЕ:

ИСТОРИЯ,
ПЕДАГОГИКА,
ФИЛОЛОГИЯ

Журнал издается с 2011 года

Редакция:

Главный редактор
В.Л. СтепановВыпускающий редактор
Ю.Б. МиндлинВерстка
VIP Studio ИНФО (www.vipstd.ru)Подписной индекс издания
в каталоге агентства «Пресса России» – 80015В течение года можно произвести
подписку на журнал непосредственно в редакции.Авторы статей
несут полную ответственность за точность
приведенных сведений, данных и дат.При перепечатке ссылка на журнал
«Современная наука: актуальные проблемы
теории и практики» обязательна!

Журнал отпечатан в типографии

ООО «КОПИ–ПРИНТ»
тел./факс: (495) 973–8296Подписано в печать 30.12.2016 г.
Формат 84x108 1/16
Печать цифроваяЗаказ № 0000
Тираж 2000 экз.

ISSN 2223-2982



СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

ИСТОРИЯ

И.А. Агакишиев – Нефтяная дипломатия Азербайджана и проблема отмены 907-й поправки к "Американскому акту в поддержку свободы"

I. Agakishiyev – Azerbaijan's Oil Diplomacy and the Problem of the Repeal of the 907th Amendment to the American Freedom Support Act 4

Р.С. Бобохонов – Национально-территориальное размежевание и образование союзных республик в Центральной Азии (1924–1936 гг.). Историография проблемы. Часть вторая

R. Bobokhonov – The national-territorial division and the formation of the union republics in Central Asia (1924–1936 gg.). Historiography of the problem. Part two 8

Д.Н. Гергиев – Административно-территориальные реформы в Сибири как пример выработки оптимального управленческого механизма

D. Gergiev – Administrative-territorial reforms in Siberia as an example of the development of the optimal management mechanism 14

Ф.М. Далгат, П.М. Тагирова, З.Э. Дандамаева – Особенности ведения земельного хозяйства русскими переселенцами в Дагестане во второй половине XIX – начале XX вв.

F. Dalgat, P. Tagirova, Z. Dandamaeva – The agriculture features in Daghestan by Russian settlers in the second half of XIX – early XX centuries 18

Л.В. Ольшанская – Вексель в дореволюционной России: история и законодательство

L. Ol'shanskaya – Bill of pre-revolutionary Russia: history and legislation 23

Д.А. Селезнев – Становление партизанского движения на территории Сталинградской области

D. Seleznev – The formation of the partisan movement on the territory of the Stalingrad region 28

Д.А. Селезнев – Деятельность разведчиков на оккупированной территории Сталинградской области

D. Seleznev – The activities of intelligence officers in the occupied territory of the Stalingrad region 32

С.С. Семакин – Фронтная печать на языках народов СССР в 1941–1945 гг.

S. Semakin – Print Media in Languages of Peoples of the USSR on the Battlefield in 1941–1945 37

ПЕДАГОГИКА

Л.В. Алексеева – О технологии мониторинга предметных результатов школьников по истории

L. Alekseeva – About technology of monitoring of subject results of students on history 47

Л.В. Алексеева, И.В. Святченко – О теоретико-методических подходах к организации изучения школьниками региональной истории

L. Alekseeva, I. Svjatchenko – About the theory – methodical approaches to the organization of studying by school students of regional history 50

И.С. Архипова, О.Г. Олехнович, О.Ю. Ольшванг – Электронные образовательные ресурсы при обучении латинскому языку в медицинском ВУЗ-е

I. Arkhipova, O. Olekhnovich, O. Olshvang – E-learning resources in teaching Latin language at the medical university 53

А.В. Белозерцев, Т.А. Колосовская – Средства развития дейктической составляющей переводческой компетенции

A. Belozertsev, T. Kolosovskaya – Means of developing deictic translation subcompetence 57

З.Л. Венкова – Конструкты гендерных стратегий родителей в воспитании детей дошкольного возраста

Z. Venkova – Constructs of parents' gender strategies in pre-school-aged children upbringing 61

М.А. Горматюк – Теоретико-методологические основы проведения студенческого семинара по изучению культуры средневекового Египта

M. Gormatiuk – Theoretical and methodological bases student of the workshop for the study of medieval culture of Egypt 67

Т.В. Грязнова, Н.Е. Бойченко, Т.А. Аксенова – Модернизация процесса профессиональной подготовки педагогов-хореографов в ВУЗ-е

T. Gryaznova, N. Boichenko, T. Aksenova – The modernization of professional training process of teachers-choreographers at the university 72

Ду Юньша – Развитие преподавания русского языка в Китае до 1949 года

Du Yunsha – The development of Russian language teaching in China to 1949 76

Т.К. Караулова – Особенности обучения профессиональному юридическому переводу в условиях мультикультурного учебного пространства на материале английского языка

T. Karaulova – Features of training professional legal translation in a multicultural educational space on the material of English language 83

О.М. Коломиец – Развитие теории и практики преподавательской деятельности на основе компетентностно-деятельностного подхода

O. Kolomiets – The development of the theory and practice of teaching on the basis of competence-activity approach 86

С.В. Кручинин – Философская концепция образования в нефтегазовой отрасли

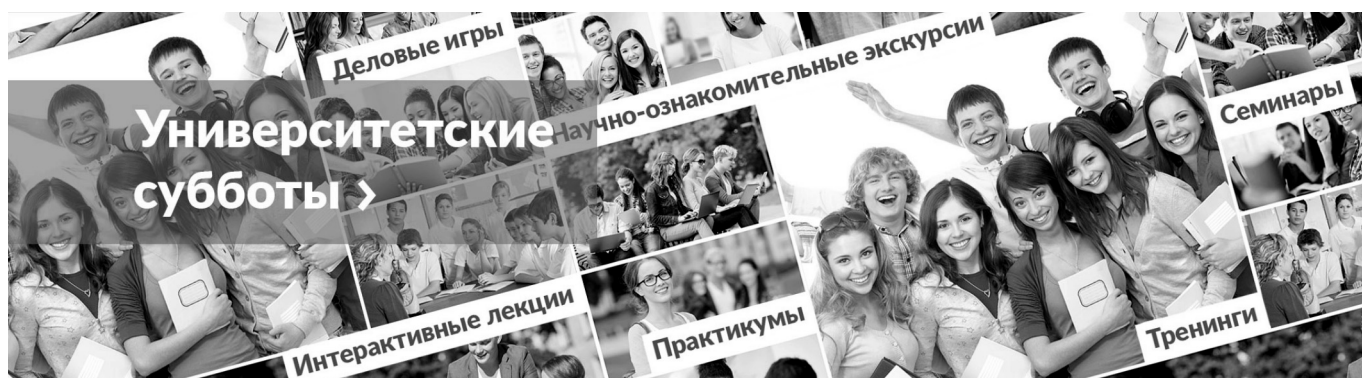
S. Kruchinin – The philosophical concept of education in the oil and gas industry 91

В.Н. Куровский, Л.В. Зудилова – Сетевое взаимодействие с работодателями по реализации образовательных программ

V. Kurowski, L. Zudilova – Network communication with employers for the implementation of educational programs 95

Т.В. Моисеева – Воспитание ответственности как аксиологический компонент обучения иностранному языку в экономическом ВУЗ-е

T. Moiseeva – Education of the responsibility as an axiological component of the foreign language learning in an Economics Higher School 102



А.А. Постовалова – Место и роль бизнес-образования в системе дополнительного профессионального образования в России и в мире

A. Postovalova – The place and role of business education in the system of supplementary professional education in Russia and in the world108

Л.Ю. Прозорова, Н.В. Солодкая – Организация научно-исследовательской работы студентов ВУЗ-ов как способ становления конкурентоспособного специалиста

L. Prozorova, N. Solodkaya – The organization of research work of university students as a way of formation of the competitive specialist111

О.В. Филоненко – История исследования педагогической и просветительской деятельности Н.Ф. Федоровского (1838–1918)

O. Filonenko – Historiography investigation of N.F. Fedorovsky (1838–1918) enlightening activity114

ФИЛОЛОГИЯ

З.М. Баркинхоева – Политические поколения в современной российской журналистике

Z. Barkinkhoeva – Political generation in Russian modern journalism118

Н.В. Боронникова, Е.Ю. Котельникова – Экспериментальное исследование дейктических показателей македонского языка

N. Boronnikova, Yu. Kotelnikova – Experimental study of Macedonian deictic indicators124

Н.М. Нестерова, Ю.К. Попова – Вертикальный контекст постмодернистских художественных текстов и проблема его сохранения при переводе

N. Nesterova, Yu. Popova – Vertical context postmodernist literary text and its conservation problem in translation135

О.П. Петрухина – Аргументативный дискурс британского политика через призму прагма-диалектической теории аргументации

O. Petrukhina – Argumentative discourse British politics from a pragma-dialectical theory argumentation140

Н.Л. Самосюк – Стратегия компьютерной игры в произведении массовой литературы (на примере романа Дэна Брауна "Ангелы и демоны")

N. Samosyuk – Computer game's strategy in mass literature (in the case of novel "Angel and Demon" by Dan Brawn)145

Сюй Баоцяо – Признаковая стихия как элемент художественной картины мира поэзии Иосифа Бродского

Xu Baoqiao – The words with attributive semantics as an element of the artistic picture of world of poetry of Joseph Brodsky ...150

О.В. Тищенко – Функции повтора в произведениях В.А. Пьецуха

O. Tishchenko – Repeat function in the works of V.A. Piecuch 155

Е.В. Тымчук – Статья и проблема переводимости языков

E. Tymchuk – The article and the problem of translatability ...159

Е.Л. Черкашина – Эмоциональная оценка аллюзий в рекламе

E. Cherkashina – Emotional assessment of allusions in advertising162

ИНФОРМАЦИЯ

Наши Авторы / Our Authors166

Требования к оформлению статей, направляемых для публикации в журнале168



№ 12 2016 (декабрь)

CONTENTS

НЕФТЯНАЯ ДИПЛОМАТИЯ АЗЕРБАЙДЖАНА И ПРОБЛЕМА ОТМЕНЫ 907-Й ПОПРАВКИ К "АМЕРИКАНСКОМУ АКТУ В ПОДДЕРЖКУ СВОБОДЫ"

AZERBAIJAN'S OIL DIPLOMACY AND THE PROBLEM OF THE REPEAL OF THE 907TH AMENDMENT TO THE AMERICAN FREEDOM SUPPORT ACT

I. Agakishiyev

Annotation

The article is devoted to oil diplomacy of Azerbaijan in the 1990s, cooperation between Azerbaijan and the USA not only in oil and gas exploration profitable projects. Under a correct balance of forces, the projects could open the door to new relations at a higher political and economic level and eliminate artificial obstacles that prevented establishment of broader mutually beneficial relations in other economic and cultural spheres. One of such artificial obstacles was Section 907 of the United States Freedom Support Act adopted by the Congress in October 1992.

Keywords: oil, natural gas, oil contract, Section 907, the Freedom Support Act, balanced policy.

Агакишиев Исмаил Аловсат оглы
К.ист.н., доцент, Московский
государственный университет
им. М.В. Ломоносова

Аннотация

Статья посвящена нефтяной дипломатии Азербайджана в 1990-е годы, вопросам сотрудничества Азербайджана и США в сфере реализации выгодных проектов по добыче нефти и природного газа, которые при правильной расстановке сил могли бы открыть путь к новым отношениям на более высоком политическом и экономическом уровне и устранить искусственные преграды, ставшие препятствием в установлении более широких взаимовыгодных отношений, охватывающих и другие сферы экономики и культуры. Одной из такого рода искусственных проблем была 907-я поправка, принятая Конгрессом США в октябре 1992 года.

Ключевые слова:

Нефть, природный газ, нефтяной контракт, 907 поправка, акт в поддержку свободы, сбалансированная политика.

В октябре 1992 г. Конгресс США принял закон под названием "Акт в поддержку свободы", регулирующий оказание государственной помощи бывшим советским республикам. Согласно 907-й поправке этого закона, правительству США запрещалось оказывать помощь официальным структурам Азербайджана. Армянская община США, поддерживающая агрессию Армении против Азербайджана, оказала большое влияние на принятие этого закона. Согласно этой поправке, Азербайджан, страна, у которой было оккупировано 20 процентов территории, и имевшая около миллиона беженцев, была объявлена агрессором. Это было и остается одним из самых парадоксальных явлений современной политики.

Одним из направлений деятельности Г. Алиева в укреплении позиций Азербайджана на мировой арене было активное сотрудничество с еврейской общиной США. В Азербайджане евреи жили с древнейших времен, и между ними и азербайджанцами никогда не возникало конфликтных ситуаций. Во время визита в Америку Алиев встретился с руководителями Конференции еврейской общины. В США еврейское лобби традиционно обладает

большим влиянием на политику правительства. Азербайджан, в отличие от Армении, никогда не имел многочисленной диаспоры на Западе. Основной причиной расселения армян по миру были события в Турции 1915 г., поэтому население этой диаспоры всегда было настроено антитурецки. Карабахский конфликт, который привел к обострению отношений между азербайджанцами и армянами, не носил локальный характер. Часть армянской диаспоральной элиты была одним из самых главных инициаторов этого конфликта.

Лоббирование 907-й поправки к Акту о защите свободы было одной из побед полуторамиллионной сплоченной и имеющей немалый вес в политической и экономической жизни США армянской диаспоры. После заключения "Контракта века" во время экономического коллапса в Азербайджане в 1995 г. удалось немного смягчить условия этой поправки. Однако, как отмечал первый посол Азербайджана в США Х.М. Пашаев, не все конгрессмены поддержали эти изменения: "Я хотел верить, что Конгресс США не проводит политику двойных стандартов или дискриминации в отношении нуждающихся стран, но моя уверенность снова и снова оказывалась

бесосновательной. Даже незначительные изменения в 907-й поправке к Акту о защите свободы в 1995 г., целью которых было разрешить оказание гуманитарной помощи Азербайджану, вызывали отчаянное противодействие некоторых американских конгрессменов" [1, p. 181].

Х.М. Пашаев дал подробный анализ отношения Конгресса к этой проблеме: "Большая часть конгрессменов игнорирует или замалчивает тот факт, что исключение распространяется только на гуманитарную помощь и помощь в развитии демократии. Мне крайне удивительно, что члены американского Конгресса хотят ассоциироваться с мерой, которая запрещает оказание гуманитарной помощи почти миллиону беженцев и препятствует поддержке демократического развития на постсоветском пространстве. Многократно заявлялось, что армяне испытывают ужасные трудности. С этим я не спорю. У армян действительно много проблем, но большинство из них созданы ими же. Азербайджан не вторгся в Армению. У Азербайджана нет войск на территории Армении. Азербайджан не начинал войну. Факты таковы, что армянские вооруженные силы оккупировали 20 процентов территории Азербайджана. Армянские войска разграбили, сожгли и уничтожили сотни поселений на территории Азербайджана.

Из-за действий армянских сил в Азербайджане находится более одного миллиона беженцев. Если бы Армения не напала на Азербайджан, оккупировав 20 процентов его территории, проводя этнические чистки в западной части страны, то нынешней социальной и экономической катастрофы, переживаемой обеими странами, не было бы. Я замечу лишь, что страдание, которое конгрессмены испытывают к армянам, не распространяется на невинных азербайджанцев, лишенных крова и пищи. Снова и снова конгрессмены говорят о так называемой "блокаде Армении". Если бы Мексика напала на США и оккупировала Техас, стали бы США поставлять в Мексику топливо, чтобы оно использовалось для продолжения агрессии? Конечно, нет. С какой же стати Азербайджан должен поставлять топливо в Армению, когда Армения оккупировала 20 процентов нашей территории? Стали бы мы ждать поставок через оккупированную территорию Армении, если бы мы сами были оккупантами? Как сказал конгрессмен Уильсон, "армяне сейчас оккупировали 20 процентов территории Азербайджана. Это ненормально, когда в условиях войны, страна, 20 процентов территории которой оккупировано, открывает свои границы для оккупанта". Более того, у Азербайджана просто нет технических средств для восстановления коммерческих связей с Арменией, поскольку армянские силы уничтожили все пути сообщения на западе страны. Когда речь заходит о блокаде, почему бы не поговорить о блокаде Нахичивани – эксклава Азербайджана – со стороны Армении? Почему

одна блокада оправдывается, а другая нет? Неужели моральная оправданность блокады определяется числом голосов или силой лобби?

Пожалуй, самым красноречивым заявлением, сделанным в ходе дебатов, было заявление сенатора Смита, который сказал: "Беженец – это беженец, господин Председатель, в независимости от его национальности или веры". Демократическое развитие, включающее проведение честных и открытых выборов, важно для внешней политики США, вне зависимости от этнических или религиозных характеристик страны, о которой идет речь. Я занимался этим вопросом в течение трех лет, и должен заключить, что большинство в Конгрессе не согласно с этим представлением, и что внутренние политические интриги важнее, чем гуманитарные вопросы. И в том, и в другом случае, это очень нелестно характеризует роль конгресса во внешней политике США" [1, p. 182–184].

Основной целью Г. Алиева во время поездки в США было установление более выгодных условий для американских инвестиций в нефтяной области, благодаря чему он надеялся решить вопрос об отмене 907-й поправки к Акту о защите свободы. Но с помощью нескольких деловых встреч вопросы, связанные с укреплением отношений Азербайджана с ведущей мировой сверхдержавой, было невозможно решить. Для этого необходимо было внутри США вести ежедневную систематическую работу внутри США. Администрация Б. Клинтона разрабатывала под руководством заместителя госсекретаря С. Тэлбота стратегию для республик Центральной Азии и Кавказа. В центре этой программы, по замыслу американских экспертов, находился Азербайджан, как тюркское государство, имеющее общие корни и историю с народами постсоветских стран Центральной Азии. Одной из главных целей этой программы было ограничение влияния Ирана и урегулирование региональных конфликтов для ускорения развития на основе огромных нефтяных запасов Каспия. По мнению заместителя госсекретаря С. Айзенштата, принципиально важной была "проактивная политика США для обеспечения независимости от иранского влияния стран Кавказа и Центральной Азии. Политический вакуум в этом регионе только дал Ирану возможность заполнить его. Мы не должны создавать такую ситуацию" [2].

Личность Г. Алиева привлекала внимание, как еврейской общины, так и всей деловой элиты и высшего руководства США. Его деятельность по стабилизации страны, проведенные экономические реформы и проведение самостоятельной политики, вызывало доверие в политическом руководстве США. Одной из главных целей обеих сторон было снятие препятствий, созданных активными действиями армянского лобби до при-

хода Г. Алиева к власти, и установление прочных экономических отношений между США и Азербайджаном. Отмена 907-й поправки к Акту о защите свободы была не простым вопросом: протест армянской диаспоры с одной стороны и необходимость сбалансированной политики с другой сдерживали американских политиков.

Республиканец Д. Нолленберг, представлявший штат Мичиган в палате представителей, предложил выработать рациональный подход к решению этой задачи. "Мы пытаемся, – заявил он, – сохранить баланс: если вы поддерживаете только одного, то вы дестабилизируете ситуацию в этом регионе, и это нехорошо. Там нет войны, но нет мира. Мы верим, что стабильность в регионе необходима не только чтобы избежать войны, но также чтобы сделать возможной транспортировку нефти Каспийского моря" [2]. Сама жизнь требовала пересмотра 907-й поправки к Акту о защите свободы: Армения, которая была зачинщиком войны, получала финансовую поддержку от США и могла иметь с ней экономические отношения на государственном уровне, а Азербайджан, лишившийся значительной части своей территории и получивший сотни тысяч беженцев, не имел возможностей получать экономическую помощь от США. Потеря территории вызвала в Азербайджане огромные экономические трудности, в стране не было ресурсов для удовлетворения потребностей беженцев [3].

В своем выступлении в Университете Джона Хопкинса Тэлботт отмечал: "Ограничения, наложенные на помощь США, были призваны помочь Армении преодолеть эмбарго Азербайджана, но они дали негативный эффект, ограничив наши возможности влиять на Баку, и ослабили эффективность наших действий в роли посредника. Это также сделало невозможным оказание нами помощи Азербайджану в таких сферах, как выборы, экономическая реформа, развитие энергетики и в других областях, где это было в наших национальных интересах" [2]. За сбалансированную политику в регионе выступил и конгрессмен Пенни: "К обеим сторонам этого конфликта следует относиться, исходя из их действий. Я убежден, что запрет оказывать помощь Азербайджану, предписываемый п. 907, противоречит нашим интересам на Кавказе и принципам человечности. Наша нынешняя стратегия не способствует мирному урегулированию этого конфликта и обрекает на страдания мирных жителей. Если вести честную игру, то нам следует одинаково относиться к каждой стороне и способствовать тому, чтобы они пришли к соглашению. Посему я призываю отменить п. 907 к Акту о поддержке свободы" [1, р. 72].

Администрация Б. Клинтона была едина во мнении, что 907-я поправка не позволяет США действовать в качестве беспристрастного честного посредника. Однако версии законопроекта по расходам на помощь

иностранным государствам на 1998 финансовый год, как палаты представителей, так и Сената сохранили основную принцип 907-й поправки. Запрет на получение гуманитарной помощи Азербайджаном усугублял положение республики, в то время как даже Северная Корея получала подобную помощь из США. Следует также учесть, что Азербайджан с самого начала своего суверенного существования, при всех руководителях республики, от С. Муталлибова и А. Эльчибея до Г. Алиева открыто ставил на первый план сотрудничество с западными странами, и прежде всего с США, как со страной, крупные нефтяные компании которой имели наибольшие финансовые ресурсы и наиболее передовые технологии по добыче нефти с морской глубины [4].

Постепенные изменения политики США по отношению к Азербайджанской Республике и желание скорректировать политику в регионе обусловлены сотрудничеством двух стран в нефтяной области. По признанию премьер-министра Армении 28 октября 1997 г., карабахский конфликт мог быть решен в 1994 г. в пользу армян, но все карты спутал "Контракт века" [5]. Посол США в Азербайджане неоднократно писал письма в конгресс и в администрацию, призывая способствовать отмене 907-й поправки. В итоге, хотя этот пункт и не был исключен из документа, он был изменен так, что некоторая гуманитарная помощь отныне допускалась. Актуальность гуманитарной помощи в Азербайджане объясняется существованием огромного числа беженцев. Посол Азербайджана в Вашингтоне писал 16 июля 1998 г. государственному секретарю У. Кристоферу: "Дорогой господин Секретарь! Как Вы знаете, число азербайджанских беженцев продолжает расти и сейчас составляет 600 тыс. человек при населении в 7 миллионов. Острейшая нехватка предметов первой необходимости: еды, одежды, крова, стала проблемой не только для беженцев, но и для основного населения. В свете этих обстоятельств и принимая во внимание политику нейтралитета США в отношениях с Арменией и Азербайджаном, я призываю правительство Соединенных Штатов дать согласие на многократное увеличение объемов гуманитарной помощи Азербайджану" [1, р. 17].

По иронии судьбы, только после трагедии 11 сентября 2001 г. администрация и Конгресс США поняли, сколь вредной все эти годы была 907-я поправка для американских национальных интересов. Президент Дж. Буш приостановил действие поправки, устранив таким образом (пусть и не на постоянной основе) главное препятствие для развития американо-азербайджанских отношений [1, р. 193]. 24 октября 2001 г. Сенат проголосовал за предоставление президенту Дж. Бушу права отмены поправки. Таким образом, устраняется последнее препятствие на пути активно развивающихся отношений между Азербайджаном и США. Наконец, в нача-

ле 2002 г. президент Дж. Буш, применив свое право изъятия, которым его наделил Конгресс, отменил последние действующие ограничения. Однако 907-я поправка к Акту о защите свободы не была отменена окончательно – в Конгрессе надеялись в дальнейшем использовать ее для давления на Азербайджан.

Подводя итог деятельности Г.А. Алиева в осуществлении его нефтяной дипломатии, нужно констатировать факт, что отношения Азербайджана с ведущими стра-

нами мира перешли на более качественный уровень. Они стали взаимовыгодными, основанными на принципах прагматизма. Позднее американский политолог и государственный деятель З. Бжежинский заявил: "Гейдар Алиев сыграл решающую роль в укреплении азербайджанской независимости и в возникновении особых стратегических отношений между Соединенными Штатами и Азербайджаном. Обе эти заслуги явились основанием для нового, современного, независимого и процветающего Азербайджана" [6, с. 336].

ЛИТЕРАТУРА

1. Pashayev H.M. Racing UP HILL SeLected Papers of Azerbaijan's first Ambassador to the United States of America. New York: Global scholarly publications, 2006. 339 p.
2. Washington Post. 27.07.1997.
3. The Wall Street Journal. 21.10.1996.
4. Washington Times. 30.07.1997; The New York Times. 5.08.1997.
5. Panorama. 28.10.1997.
6. Идущий впереди. К 90-летию Гейдара Алиева / Агакишиев И.А. Бордюгов Г.А., Власов А.В., Касаев А.Ч. М.: АИРО-XXI, 2013. 367 с.

© И.А. Агакишиев, (almamater412@mail.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,

18-я международная специализированная выставка

ЭНЕРГЕТИКА

ресурсосбережение

14-16
марта

Казань
2017

420059, г. Казань, Оренбургский тракт, 8
тел.: (843) 570-51-06, 570-51-11 (круглосуточно),
факс: 570-51-23
e-mail: expokazan@mail.ru,
kazanexpo@telebit.ru

12+

ВЫСТАВОЧНЫЙ ЦЕНТР
150 - 9001

КАЗАНСКАЯ
ЯРМАРКА

Реклама





НАЦИОНАЛЬНО-ТЕРРИТОРИАЛЬНОЕ РАЗМЕЖЕВАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ СОЮЗНЫХ РЕСПУБЛИК В ЦЕНТРАЛЬНОЙ АЗИИ(1924-1936 гг.). Историография проблемы. Часть вторая

THE NATIONAL-TERRITORIAL DIVISION
AND THE FORMATION OF THE UNION
REPUBLICS IN CENTRAL ASIA
(1924-1936 gg.). Historiography of the
problem. Part two

R. Bobokhonov

Annotation

In the archival materials, we found that ethnically, the most intractable issues were among the three major ethnic groups of Central Asia – the Kazakhs, Tajiks and Uzbeks, as distinct ethnic borders were virtually absent among the three ethnic groups. But the situation with Kyrgyz and Turkmens were a little bit easier. They are about living on their historical and geographical areas: Kyrgyz in the mountainous regions of Ala-Too and Pamir, and Turkmens in the Karakum desert areas. The process of allocating them as a state did not cause great difficulty. However, in territorial terms, and there were still problems exist boundaries between Kyrgyz, Tajiks and Uzbeks in the southern part of the Ferghana Valley, which abounds in the disputed areas. If everything was so complicated, the question arises why it took the Soviet leadership to hold a national–state demarcation in Central Asia?

Keywords: division, ethnic groups, the Tajiks, Sart, Uzbeks, Kyrgyz, Kazakhs and ethnic resettlement of ethnic languages, Autonomous Republic, the Federal Republic.

Бобохонов Рахимбек Сархадбекович

Ст. научный сотрудник,

Центр цивилизационных и региональных исследований Института Африки РАН

Аннотация

В архивных материалах мы обнаружили, что в этническом отношении, наиболее трудно разрешимые вопросы оказались между тремя крупными этносами Центральной Азии – казахами, таджиками и узбеками, поскольку четкие этнические границы среди трех указанных этносов практически отсутствовали. Но ситуация с киргизами и туркменами была несколько проще. Они примерно проживали на своих историко-географических территориях: киргизы в горных районах Ала-Тоо и Припамирья, а туркмены в пустынных районах Каракумы. Процесс выделения их в качестве государства не вызывал большой сложности. Но в территориальном плане имелись и до сих пор существуют проблемы границ между киргизами, таджиками и узбеками в южной части Ферганской долины, которая просто изобилует спорными участками. Если все было так сложно, то возникает вопрос, почему понадобилось советскому руководству проводить национально-государственное размежевание в Центральной Азии?

Ключевые слова:

Размежевание, этносы, таджики, сарты, узбеки, киргизы, казахи, этническое расселение, этнические языки, автономная республика, союзная республика.

Файзулла Ходжаев родился в 1896 году в Бухаре. Его отец Убайдулла-Ходжа был крупным торговцем каракуля и входил в число самых богатых людей города. В возрасте 11 лет он вместе с отцом впервые выехал в Россию и приступил там к учебе. В 1913 году он присоединился к движению джадидов и через 3 года стал одним из лидеров партии молодых бухарских джадидов-младобухарцев. В 1920 году он вступил в компартию большевиков и под руководством Михаила Фрунзе в рядах Красной армии участвовал в свержении бухарского эмира Алим-хана. В том же году в возрасте 24 лет был назначен председателем Совета народных назиров ("комиссаров" в переводе с таджикского) народной Бухарской республики, а с 1924 года – после образования Узбекской ССР в составе СССР – председателем

лем Совнаркома Узбекистана, то есть главой республики. Согласно историческим источникам, вплоть до лета 1937 года Москва относилась к нему с доверием, но в июне он был исключен из партии, а еще через месяц арестован. В 1938 году вместе с Николаем Бухариным, Алексеем Рыковым и другими высокопоставленными чиновниками того времени, был обвинен в троцкистском заговоре с целью свержения советского строя в Узбекистане и шпионаже в пользу Германии, Польши, Японии и Британии. 15 марта Ф. Ходжаев был казнен. Но и за этот короткий период жизни он принял активное участие в решающих для судьбы Центральной Азии событиях. Многие историки указывают на важную роль Ф. Ходжаева в присоединении исторических и культурных центров таджиков – Самарканда и Бухары в состав Узбекистана.

События 1924–1929 гг. известный таджикский историк Р. Масов назвал "топорным разделением". Именно этот факт представители интеллигенции в Таджикистане до сих пор не могут простить Ходжаеву – таджику, который согласился с решением передачи древних таджикских городов Узбекистану[1; 2].

До недавнего времени Ф. Ходжаев был национальным героем Узбекистана. Узбекский историк Гога Хидаятов писал о нем следующее: "Ф. Ходжаев был человеком, служившим на благо своего отечества. Он стоял у истоков решений, касающихся территориального деления региона. Он был политически очень грамотным и был одним из редких людей, который смог сказать Сталину все, что думает прямо в лицо. Еще в 1922 году в Москве на одном из заседаний он заявил Сталину прямо в лицо, что СССР превратили в большую тюрьму, а Москву в опасное место, где приезжих либо убивают, либо сажают в тюрьмы". По мнению историка, Сталин в 1937 году припомнил об этом обвинении молодому бухарцу[1]. Ф. Ходжаев был реабилитирован в 1965 году. Позже на его родине – в городе Бухаре установили памятник, а отцовский дом на улице Токая, напоминающий дворец шаха, передали под дом–музей Ф. Ходжаева. В те же годы местный пединститут назвали его именем, а в 1970 году в Узбекистане был издан трехтомник его сочинений. Однако несколько лет назад, по приказу президента Ислама Каримова, институт был переименован в честь Ахмада Дониша, а недавно (в мае 2015 г.) и памятник Ходжаеву был снесен с центра Бухары[1]. Как мы видим, сама история вынесла ему справедливый приговор: он был объявлен предателем в Таджикистане и перестал быть героем в Узбекистане.

Мы выше упомянули, что многие события 20–30-х гг. в истории Центральной Азии были связаны с известными историческими личностями. Когда в предыдущих работах изучали проблем джадизма и басмачества, мы называли имена некоторых из них[3; 4; 5]. Здесь также придется отдельно называть некоторые имена, которые непосредственно проводили компанию размежевания. Ф. Ходжаев был один из них. Он был не только участником и организатором, но и идеологом этой компании. Будучи прогрессивным джадидом, он до конца жизни оставался яростным сторонником пантюркизма, следовательно, сторонником создания большого единого советского Туркестана на территории всей Центральной Азии. В ходе размежевания он всячески пытался реализовать эту идею в рамках большого советского Узбекистана.

Теперь переходим к изучению территориального вопроса размежевания. Следует отметить, что относительно территориального вопроса существовало два принципа: национально–политический (этнополитический) и экономический. Этот вопрос был изучен и освещен

в статье И. Ходорова[6]. Он подробно писал о существовании трудности национального размежевания по территориальному принципу. При разделе территории, как он указывал, участникам "приходилось выбирать между принципами национально–политическими и экономическими", при этом "в качестве основы для размежевания взят был принцип национально–политический – и лишь в отдельных случаях делались отступления для принципа экономического"[6, с.68].

По территориальному вопросу написано много работ. Были и работы, которые подробно изучали этот и другие вопросы размежевания в каждой республике отдельно. Например, непосредственно образованию Таджикской АССР и ее последующему преобразованию в союзную республику в 20–30-е годы были посвящены статьи в периодической печати партийных и государственных работников Таджикистана. Авторами этих работ являлись такие известные таджикские политические и общественные деятели, как Н.Махсум, Ш. Шотемур, А. Ходжибаев, А. Муминходжаев и другие[7; 8; 9; 10; 11].

Мы должны признать, что большевикам при реализации своей национальной политики, все–таки, удалось точно определить этнополитических параметров будущих крупных этносов Центральной Азии. В результате были названы эти этносы и их права на самоопределение. Действительно, после размежевания казахи, узбеки, таджики, туркмены и киргизы получили национальные республики. Но при решении территориального вопроса были допущены серьезные ошибки и просчеты. Как пишет постсоветский киргизский историк Т. Ожукеева "новые границы устанавливались высшими законодательными органами: ВЦИК РСФСР и ЦИК СССР, как правило, условно и недостаточно точно"[12, с.27].

Публикации на тему размежевания в 20–30-х гг., на наш взгляд, носят больше информативный, нежели исследовательский характер. Они освещали в большей степени уже готовые решения по всем аспектам размежевания. Сам процесс напряжённой работы по выработке этих решений освящён очень бегло. Закулисная борьба, которая разыгрывалась часто между партийными деятелями и госчиновниками высшего ранга в ходе размежевания оставались тайными. Лишь в некоторых архивных материалах удалось косвенно проследить этот процесс в постсоветское время, когда архивные материалы стали доступны на эту тему. Более того, в публикациях 20–30-х гг. отсутствует критический подход к анализу статистических данных, особенно об этническом составе населения региона. Следует отметить, что в эти годы были изданы несколько работ известных ученых–востоковедов, которые были посвящены истории и культуре народов Центральной Азии. Эти работы более объективно освещали этнический состав и этническое расселение

региона. Но, мнения этих авторов в ходе размежевания не учитывались, а их работы были отредактированы, исправлены и переизданы с учетом принятых решений. Речь идет о работах Зарубина И.И., Немченко М., Семёнова А.А., Бартольда В.В. и т.д. [13; 14; 15; 16; 17].

Как мы видим, публикации 20–30-х гг. не дают нам целую картину, относительно размежевания. Об этом пишут многие постсоветские авторы, в том числе таджикский историк и академик Р. Масов: "Совсем не исследована проведенная партийными и советскими органами подготовительная работа по определению территориальных границ, численного состава, компактного расположения народов, подлежащих объединению в самостоятельные советские социалистические союзные и автономные республики и области. Кроме того, имеются и другие немаловажные вопросы, требующие тщательного и всестороннего исследования. Так, например, не выяснено, какой критерий являлся определяющим для включения того или иного населенного пункта в состав вновь образованных республик, как проходил процесс выяснения других факторов, при этом учитывались ли объективно экономические, исторические, национальные и другие особенности и были ли приняты во внимание интересы каждой национальности"[18, с.185].

В советских публикациях 20–30-х гг. весьма невразумительно пишется о спорах по территориальным вопросам, разгоревшихся накануне и во время размежевания. Известно, что существовали идеи сохранения Хорезма и Бухары как отдельных государственных образований. Было и предложение создать Среднеазиатскую федерацию (САСФСР). Например, А. Ходжибаев, ставший после национально-территориального размежевания Председателем Совета Народных Комиссаров Таджикской АССР, резко критиковал пантюркистов и утверждал в противовес им, что таджики – вовсе не исчезающий народ, подверженный скорой ассимиляции узбеками. Тем не менее, он считал, что необходимо создать Таджикско-Узбекскую республику, государственными языками в которой были бы таджикский и узбекский[19].

С середины 30-х гг. в СССР, в том числе и в Центральной Азии начались массовые репрессии, в результате которых были ликвидированы некоторые участники размежевания. Среди них были высшие партийные деятели и государственные чиновники, которые стояли у истоков своей национальной государственности. Например, были арестованы и затем расстреляны известные руководители Таджикистана – Н. Максум, Ш. Шотемур и А. Ходжибаев. В связи с этим, в последующие 30-е годы проблеме размежевания было посвящено всего несколько статей, поскольку в живых не осталось авторов, писавших на эту тему[20; 21; 22].

В публикациях 40 – первой половине 50-х гг. мы уже наблюдаем другую картину. Там вовсе отсутствует какая-либо критика в адрес коммунистической партии и советской национальной политики в Центральной Азии. Конечно, в них не пишется о грубейших ошибках, которые были допущены при национальном размежевании в регионе[23; 24; 25]. Были изданы серии работ, которые были посвящены истории советского строительства в республиках региона. В них также слабо освещены вопросы образования и развития советской национальной государственности народов Центральной Азии. Первой из таких работ, вышедшей в свет в 1940 г., был сборник документов "К истории советского строительства в Таджикистане (1920–1929 гг.)", составленный Д. Фаньяном[26].

После XX съезда партии (1956 г.) советская историческая наука немного освободилась от идеологического подхода при изучении проблем советской истории региона, в том числе проблеме размежевания. "Партия, преодолевая последствия культа личности (И.В. Сталина – автор), открыла большой простор для активной деятельности и творчества почина масс"[27]. Количество научных работ на тему советского строительства в республиках Центральной Азии стало расти. Например, только в одном Таджикистане их было более десяти. Среди таджикских работ второй половины 50 – 60-х гг. выделяется монография С.А. Раджабова "Таджикская ССР – суверенное советское государство"[28]. В этой работе автор на базе обширных архивных материалов изучает процесс установление советской власти в Центральной Азии, в том числе в Узбекистане и Таджикистане. Автор уделяет большое внимание правовому развитию Таджикистана и его выделению из состава Уз. ССР. По мнению автора, присоединение Ходжентского округа помогло Таджикистану стать союзной республикой, поскольку численность таджикского населения увеличилось и таджики стали доминирующим этносом в своей новой республике. "После присоединения Ходжентского округа численность населения Таджикской АССР достигла 1 миллиона 200 тысяч человек, 78 % которого составляли таджики"[28, с.189]. Но автор не пишет, что присоединение Ходжентского округа к Таджикистану создало серьезные проблемы для Киргизии, поскольку границы с этой республики были проведены ошибочно и неточно, это и стало миной замедленного действия для Ферганской долины, которая характеризуется сегодня как Исфаринско-Баткенский конфликт. Работая с архивными материалами, имея под рукой статистические данные, например, Всесоюзную перепись населения от 1926 года, почему-то он не приводит численность всех таджиков, проживающих тогда во всей Центральной Азии, таким образом, умышленно не замечает проблему Самарканда, Бухары и других исторических земель таджиков. Главный вывод этой книги, на наш взгляд, автором излагается коротко и

лаконично: "Присоединением Ходжентского округа был завершён процесс объединения таджикских земель в едином национальном Советском государстве"[28, с.189–190]. Им и другими авторами тех лет даже не делается попытка освещения национального притеснения таджиков в Узбекистане и в других регионах Центральной Азии в ходе и после размежевания.

Другая работа этого периода под названием "Таджикская социалистическая нация – детище Октября" принадлежит К. Сабинову[29]. В ней автор пишет, что "даже после присоединения Средней Азии к России та территория, на которой жили таджики до установления Советской власти и национального размежевания, не приобрела характер прочной территориальной общности, т.е. не стала для таджиков единой национальной землей"[29, с.86]. Более того, "таджиков, проживающих в Афганистане, Пакистане, Северном Белуджистане и Китае, по численности в несколько раз больше, чем таджиков, живущих в СССР" [29, с.86–87]. Но почему – то автор ничего не пишет о таджиках других регионов Центральной Азии, в том числе Узбекистана. Как мы видим, эти и другие авторы не пишут об исторических и культурных центрах таджиков, которые были несправедливо присоединены Узбекистану. Более того, умышленно не пишут вовсе о существовании таджиков в других регионах Центральной Азии, в особенности в Узбекистане. Примерно такого рода содержания работы были посвящены национальному строительству Узбекистана, Казахстана, Кыргызстана и Туркменистана[30; 31; 32; 33]. В них мы также не встретим об ошибках и просчетах национальной политики советского государства в ходе и после компартии размежевания. Как мы видим, хрущёвские времена не сняли советскую цензуру на эту и другие важные исторические темы советской Центральной Азии, а лишь смягчили на время состояние исторической науки в целом. Это и проявлялось в дальнейшем в развитии академической науки в республиках региона того периода.

С начала 70-х и до конца 80-х гг. прошлого века было издано большое количество работ, освещавших национально-территориальное размежевание народов Центральной Азии и образование союзных республик региона. Были изданы и специальные работы по вопросам советского национально-государственного строительства в Казахстане, Туркменистане, Узбекистане, Кыргызстане и Таджикистане. Национально-государственному строительству народов Центральной Азии были посвящены и коллективные труды советских исследователей. Следует отметить, что эти работы были очень похожи друг на друга, в них повторялись и дублировались не только факты, но и тексты, таким образом, согласовались все позиции по различным аспектам национально-государственного строительства в СССР. Эти работы, как правило, уже выполнялись в рамках академических институтах республик

региона, хотя были немало работ, принадлежащих авторам, работающим в Москве и Ленинграде[34; 35; 36; 37; 38]. Но во второй половине 80-х гг. в эпохи перестройки и гласности ситуация в исторической науке и вокруг темы размежевания резко изменилась. В исторической науке появились первые критические труды, посвященные советской истории Центральной Азии. Научный труд академик Р. Масова "История топорного разделения" был одним из них[39]. Автор тогда призывал своих коллег-историков, чтобы они писали "о тех конкретных перегибах, сознательно допущенных искажениях, которые были допущены по вине пантюркистски настроенных националистов" в ходе национально-территориального размежевания[39, с.13]. По мнению, Р. Масова "в результате такого враждебного националистического отношения пантюркистских элементов к проводимой местными советскими органами политике в решении национального вопроса наиболее пострадавшими и ущемленными оказались таджики"[39, с.12–13].

В постсоветское время историческая наука освободилась от цензуры и встала на путь объективного исследования прошлого. В постсоветской российской исторической науке появились новые работы, посвященные культуре и истории народов Центральной Азии. Некоторые из них уже были упомянуты выше, когда речь шла о фальсификации истории региона в постсоветское время. Некоторые работы российских авторов, так или иначе, затрагивают проблему размежевания союзных республик в Центральной Азии[40; 41; 42]. Из большого количества работ постсоветских российских исследователей, посвященных образованию СССР, в том числе национально-территориальному размежеванию в Центральной Азии, особо выделяется сборник документов "ЦК РКП (б) – ВКП (б) и национальный вопрос"[43]. В нем собраны рассекреченные документы, содержащие сведения о подготовке и принятии решений ЦК КПСС по образованию национальных советских республик. В 2009 году вышла в свет очень интересная коллективная работа постсоветских российских авторов, которая называлась: "Прибалтика и Средняя Азия в составе Российской империи и СССР: мифы современных учебников постсоветских стран и реальность социально-экономических подсчетов"[44]. Эта работа, на наш взгляд, была написана в связи с рассекречиванием большого количества архивных материалов, уличающих КПСС в грубейших нарушениях национальных и экономических прав и интересов национальных республик, а также возникновения негативного отношения многих постсоветских республик к России (ассоциирование РФ с СССР). В работе описываются общественно-экономическое положение Центральной Азии до и после присоединения ее к России. Подробно излагаются основные события советской истории в Центральной Азии, в том числе размежевания. В этой работе, как и в советской исторической науке, больше

пишется о положительных аспектах размежевания. По мнению авторов, советская власть сыграла стратегическую роль в развитии и модернизации Центральной Азии. Более того, от помощи постсоветской России зависит успешное развитие постсоветской Центральной Азии. Работы российских авторов по стилистике и научному

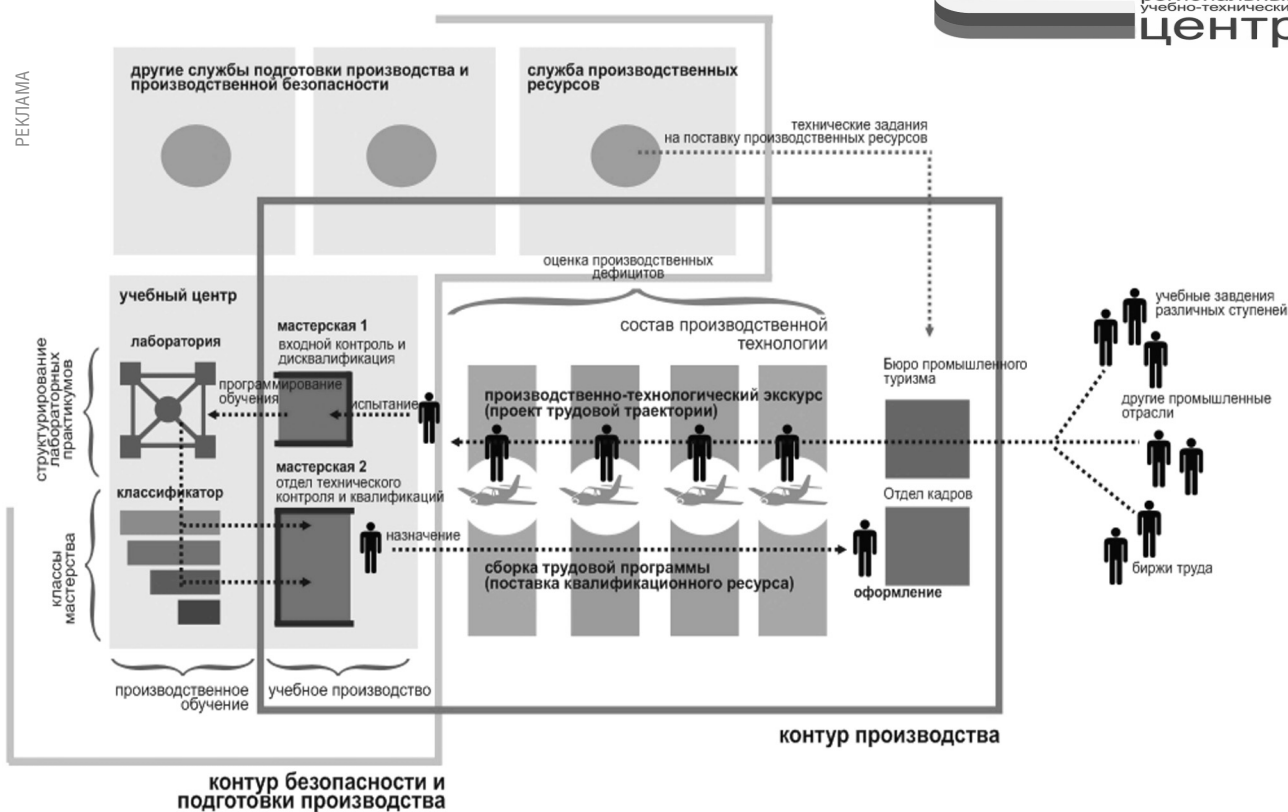
направлению более объективны, поскольку не отражают интересы только отдельных народов региона, как это часто бывает у местных авторов, хотя и редко встречаются неоднозначные и тенденциозные работы. Например, выше упомянутые работы российского историка С. Абашина относятся к таким категориям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Файзулла Ходжаев, патриот или предатель?// <http://rus.ozodi.mobi/a/24176270.html>.
2. Масов Р.М. История топорного разделения. – Душанбе, 1991.
3. Бобохонов Р.С. Джадидизм – как школа модернизации ислама в Центральной Азии//www.centrasia.ru/news.php?st=1424558880.
4. Бобохонов Р.С. Басмачество – как священный джихад против советской власти в Центральной Азии. Ч.1// www.centrasia.ru/newsA.php?st=1430799600.
5. Бобохонов Р.С. Басмачество – как священный джихад против советской власти в Центральной Азии. Ч.2//www.centrasia.ru/news.php?st=1430978880.
6. Ходоров И. Национальное размежевание Средней Азии. // Новый Восток. – 1925.
7. Максум Н. Такие три года история знает впервые // Правда Востока. 1929. 18 октября.
8. Шотемур Ш. На большой дороге социалистического строительства // Правда Востока. 1929. 15 октября.
9. Ходжибаев А. Таджикистан – страна больших перспектив // Правда Востока. 1929. 30 июля.
10. Муминходжаев А. Седьмая союзная и Советская Азия. – 1930. № 3–4.
11. Готфрид Л. Седьмая союзная // Правда Востока. 1929. 16 октября. К анализу статистических данных, особенно об этническом составе населения региона.
12. Ожукеева Т.О. Политические процессы в странах ЦА. Бишкек, 1995. – С.27.
13. Зарубин И.И. Список народностей Туркестанского края. Л., 1925.
14. Немченко М. Национальное размежевание Средней Азии. М., 1925.
15. Семенов А.А. К проблеме национального размежевания Средней Азии (историко-этнографический очерк) // Народное хозяйство Средней Азии. Ташкент, 1924. №2–3.
16. Записка академика В.В. Бартольда по вопросу об исторических взаимоотношениях турецких и иранских народностей Средней Азии// Архив РАН РФ, ф. 68. Бартольд Василий Владимирович, оп.1, ед. хр. 85.
17. Поливанов Е.Д. Этнографическая характеристика узбеков. Вып. 1. Происхождение и наименование узбеков. Ташкент, 1926 и др.
18. Масов Р.М. История исторической науки и историография социалистического строительства в Таджикистане. Душанбе, 1988, с. 185.
19. Олимов М. В.В. Бартольд о национальном размежевании в Средней Азии// "Восток", № 5, 1991.
20. Петухов П. К работе Советов Таджикистана // Революция и национальности. – 1934. № 8.
21. Исаходжаев. Десять лет Таджикистана // Там же. № 12.
22. Алкин И. Национально-государственное размежевание и VIII съезд Советов СССР // Революционный Восток. –1934.–№ 6 и т.д.
23. Кошелева А.И., Васильев Н.А. Административно-территориальное деление Таджикистана. Исторический очерк. Сталинабад, 1948.
24. Винников В.Р. Современное расселение народов и этнографических групп в Ферганской долине // Среднеазиатский этнографический сборник. Вып. 2. М., 1959.
25. Гордиенко А.А. Создание советской национальной государственности в Средней Азии. М., 1959 и т.д.
26. Фаньян Д.К. К истории советского строительства в Таджикистане (1920–1929 гг.). Сб. док. Сталинабад, 1940.
27. XX съезд Коммунистической партии Советского Союза. Стенографический отчет. "Госполитиздат". М., 1956.
28. Раджабов С.А. Таджикская ССР – суверенное советское государство. Сталинабад, 1957.
29. Сабиров К. Таджикская социалистическая нация – детище Октября. Душанбе, 1967.
30. Гордиенко А.А. Создание советской национальной государственности в Средней Азии. М., 1959.
31. Бендриков К. Очерки по истории народного образования в Туркестане (1865–1924 годы). М., 1960.
32. Вахабов М.Г. Формирование узбекской социалистической нации. Ташкент, 1961.
33. Образование Туркменской ССР и создание компартии Туркменистана (1924–1925 гг.). Сб. док-тов, Аш., 1966 и т.д.
34. Жданко Т.А. Национально-государственное размежевание и процессы этнического развития у народов Средней Азии // Советская этнография. 1972, № 5.
35. Губаева С.С. Расселение этнографической группы "тюрк" в Ферганской долине // Новое в этнографических и антропологических исследованиях. Итоги полевых работ Института этнографии АН СССР в 1972 году. М., 1974.
36. Снесарев Т.П. Объяснительная записка к "Карте расселения узбеков на территории Хорезмской области (конец XIX начало XX в.)" // Хозяйственно-культурные традиции народов Средней Азии и Казахстана. М., 1975.
37. Бромлей Ю.В. Очерки теории этноса. М., 1983.
38. История национально-государственного строительства в СССР. 1917–1978. М., 1979 и т.д.

39. Масов Р. История топорного разделения. Душанбе, 1991.
40. Буттино М. Революция наоборот. Средняя Азия между падением царской империи и образованием СССР. М., 2007.
41. Бушков В.И. Население Северного Таджикистана: формирование и расселение. М., 1995.
42. Фиерман У. О "национализации" узбеков // Этнографическое обозрение. 2005, № 1.
43. ЦК РКП (б)–ВКП (б) и национальный вопрос (1918–1933 гг.)/ Состав. Гагагова Л.С., Кошелева Л.П., Роговая Л.А. М., 2005.
44. Прибалтика и Средняя Азия в составе Российской империи и СССР: мифы современных учебников постсоветских стран и реальность социально-экономических подсчетов. М., 2009., 198 с.

© Р.С. Бобохонов, (rahimbobokhonov@yandex.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



МЕЖДУНАРОДНЫЙ ИНСТИТУТ БИЗНЕС-ОБРАЗОВАНИЯ

негосударственное образовательное учреждение высшего профессионального образования

Традиции. Инновации. Успех!



АДМИНИСТРАТИВНО-ТЕРРИТОРИАЛЬНЫЕ РЕФОРМЫ В СИБИРИ КАК ПРИМЕР ВЫРАБОТКИ ОПТИМАЛЬНОГО УПРАВЛЕНЧЕСКОГО МЕХАНИЗМА

ADMINISTRATIVE-TERRITORIAL REFORMS IN SIBERIA AS AN EXAMPLE OF THE DEVELOPMENT OF THE OPTIMAL MANAGEMENT MECHANISM

D. Gergiev

Annotation

The article analyzes the peculiarities of public administration in Russia on the example of administrative-territorial reforms in Siberia. The author analyses in detail the problems of interaction between Stalinvest and regional tip. Administrative division of Siberia was quite specific, however, the experience of reforming this vast region is of interest not only to historians. According to the author, despite the shortcomings of managerial experience in Siberia could be used in the regional construction of a modern Russia.

Keywords: government, public administration, Siberian region, administrative-territorial formation, a regional division.

Гергиев Денис Николаевич
К.ист.н., ФГАОУ ВО
"Сибирский федеральный
университет", г. Красноярск

Аннотация

В статье анализируются особенности государственного управления в России на примере административно-территориальных реформ в Сибири. Автор детально анализирует проблемы взаимодействия между столичной властью и региональной верхушкой. Административное устройство Сибири имело свою специфику, однако опыт реформирования этого огромного края представляет интерес не только для историков. По мнению автора, несмотря на недостатки, опыт управления Сибирью может быть использован в региональном строительстве современной России.

Ключевые слова:

Самоуправление, государственное управление, сибирский регион, административно-территориальное становление, региональное деление.

История административного управления в Сибири всегда привлекала внимание как отечественных, так и зарубежных исследователей. Наиболее интересным для них периодом был конец XVIII – начало XX века, когда в административном управлении Сибири проходили постоянные изменения. Механизм управления Сибирью XVIII века является существенной и своеобразной частью общей системы империостроительства в развитии российской государственности XVIII – начала XX века. В нем ярко проявилась извечная проблема соотношения общих и специфических элементов его структуры и функционирования. "Специфическими чертами сибирского региона были: протяженная территория и огромные расстояния от столиц при неразвитой системе коммуникаций, суровый климат, слабая заселенность и полиэтничный состав населения. Заметно сказывались и такие факторы, как каторга и ссылка, пограничный характер ряда территорий и др."

"Исследуя вопросы управления в Сибири, полезно отслеживать управление и самоуправление различных социальных категорий населения в процессе колонизации земли края. В соответствии с идеями Петра I усилились централистские тенденции в государственном управле-

нии, хоть и в 1697 году сохранялся Сибирский приказ. Только с 1708 года начались административно-территориальные реформы коснувшиеся всей Азиатской части России" [15, с. 3]. Подобная политика была продолжена и в XIX веке. Императорский указ от 9 сентября 1801 года гласил: "Статья 6. Когда губернское и уездное управление восстанавливаемых губерний воспримет свое действие, главною обязанностью начальников губерний будет: 1) Постановить пределы губерний, и для сего, избрав достаточное число надежных губернских чиновников вместе с губернским землемером и снесясь с начальниками губерний прикосновенных, отправить их на границу, где соединяясь с таковыми же чиновниками из смежной губернии и быть снабжены от губернского правления подробными сведениями и наставлениями, имеют они положить пределы губернии, соображаясь не только бывшему доселе разграничению, но если усмотрят новые уважения к лучшему, могут назначить и перемены в нем по обоюдному согласию и с изъяснением причин, их к тому подвигнувших" [12, с. 66–67].

"В губернском и уездном звеньях управления отказ от изменений павловского времени во многом носил формально-бюрократический характер. По штату Иркутской

губернии от 22 апреля 1805 года губернское правление переименовали в "губернское правительство". "Губернатор, два его советника, секретарь, а также губернские землемер и архитектор (последние, прежде всего, считались при наместническом правлении) составили его первую "экспедицию исполнительную". "Казенная палата под названием "казенная экспедиция" в составе вице-губернатора, трех советников, казначея, двух ассессоров, секретаря и четырех присяжных из отставных унтер-офицеров стала второй частью губернского правительства, что придавало ей большую значимость". Среди её членов сохранялась функциональная специализация: 3 советника занималась соответственно счетом, соляным и питейным делом, а губернский казначей – финансами" [1].

Несмотря на всевластие генерал-губернатора, его положение было весьма уязвимым. "Губернская реформа 1775 года, Павловские преобразования местных учреждений и, наконец, министерская реформа 1802 года, плохо согласованные между собой, исходившие из разных начал, внесли хаос в административное устройство Сибири, породили длительную ведомственную вражду на региональном уровне управления. Генерал-губернаторская власть в Сибири усиленная императорским наказом 1803 года, неизбежно должна была столкнуться с фактически независимыми от нее военными, финансовыми, судебными и тому подобными учреждениями, имевшими поддержку в соответствующих министерствах". Упомянутая выше инструкция увеличивала полномочия генерал-губернатора в кадровой политике [8, с. 73]. Очень быстро вокруг генерал-губернатора сформировался определенное окружение, от которого во многом и зависел ход местного управления. "Как и прежде основным средством борьбы был донос, в котором сибирское общество в XIX веке искало спасение от произвола высшей власти, Селифонтову и его окружению не удалось пресечь поток жалоб, продолжавших достигать Петербурга."

Ю.А. Головкин, "ознакомившись с состоянием сибирского административного аппарата, подтвердил невозможность применения здесь "учреждения для внутренних губерний" и заявил, что Сибирь должна сделаться "отдельною и особливою частию в общем государственном управлении". По мнению Ю.А. Головкина, Сибирь должна управляться не как губерния, а как казенное поместье. Ей пока не нужны сложные законы и обряды управления, которые "даже вредны для народа, предназначенного к состоянию земледельческому или пастушескому". Эта позиция обосновывалась общим взглядом на отсталость Сибири в гражданском и хозяйственном отношениях, бытовавшим тогда в правительственных кругах. Главные недостатки управления отнесли к личности самого генерал-губернатора, которого и отстранили от должности" [14]. Иркутский губернатор Н.И. Трескин и его покровитель И.Б. Пестель стремились монополизировать дипломати-

ческие отношения с сопредельными Восточной Сибири государствами, доказывая, что лучше вести переговоры не путем отправки посольств из Петербурга, а доверить это местным главным начальникам [9, с. 75].

Усиление генерал-губернаторской и губернаторской власти натолкнулось на сопротивление министерств в лице их губернских чиновников. В феврале 1809 года И.Б. Пестель приехал в Петербург и еще в течении 12 лет управлял Сибирью издалека, ни разу больше ее не посетив. При сложившейся централизации власти, бесплодности многих представителей в министерствах сибирскую политику оказалось проще всего делать из Петербурга. Не добившись новой инструкции и не получив поддержки у министров И.Б. Пестель нашел более могущественных покровителей в лице А.А. Аракчеева и самого Александра I. Именно этому обстоятельству следует приписать столь долгое пребывание И.Б. Пестеля на посту сибирского генерал-губернатора. По словам И.Б. Пестеля, Александр I предоставил ему право личного обращения по всем сибирским делам. Противоречивость положения региональных властей в Сибири особенно проявилась при следующем губернаторе Н.И. Трескине, который потребовал от казенной экспедиции "безмолвного исполнения распоряжений губернатора". Однако в защиту казенной экспедиции встал министр финансов Гурьев Д.А., потому разбирательство дела несколько лет велось в Петербурге.

Следствием непрекращающихся конфликтов сибирских властей различных уровней, несмотря на все предосторожности, которые стали известны столичному начальству, стало учреждение Комитета по делам Сибирского края при Комитете министров по указу Александра I от 10 октября 1813 года, просуществовавшего до 4 февраля 1819 года. "Появление подобного территориального комитета свидетельствовало о нестабильности процесса управления регионами, ведь Комитет министров оказался не в состоянии разобраться с массой конфликтных ситуаций, порожденных несогласованностью в деятельности министерств, генерал-губернаторов и губернаторов. Помимо представлений сибирского генерал-губернатора на заседаниях Комитета по делам Сибирского края рассматривались различного рода жалобы на действия местной администрации. Значительная часть заседаний Комитета была посвящена разногласиям между иркутским губернатором Н.И. Трескиным и вице-губернатором К.И. Левицким по поводу заготовки хлеба. Комитет оправдал Левицкого по настоянию министра финансов Д.А. Гурьева и занял неблагоприятную позицию в отношении сибирского генерал-губернатора" [2].

Красноречивым свидетельством специфики управления сибирскими регионами является следующая цитата

из письма М.М. Сперанского князю А.Н. Голицыну, которое было написано им 18 сентября 1819 года по дороге в Иркутскую ссылку: "В пути отсюда до Иркутского уезда жалобы продолжались, но в сем уезде все замолкло: такова сила страха, в течение 13-ти лет все умы одержавшего. Устранение губернатора, решив колебания, облегчило бы изыскания. Не имея сего средства я должен развивать клубок, чрезмерно спутанный, с медленностию и терпением. Чем злоупотребления очевиднее, тем тягостнее искать еще на очевидность сию доказательств, и искать их среди страха, здесь еще действующего, и каких-то надежд, из Петербурга с каждою почтою сюда ллюющихся" [7, с. 597]. Дело в том, что образование министерств не изменило принципов построения государственного управления на местах – в губерниях и уездах. В соответствии еще с екатерининским законодательством, главной фигурой, "хозяйном" губернии оставался губернатор. "Считалось, что губернаторы являлись представителями центральной власти на местах, подчиненными непосредственно Сенату. Фактически же они все чаще были ставленниками Министерства внутренних дел, что вызывало возражения других ведомств, которые имели свои органы в губерниях, неизбежно оказывавшиеся под надзором губернаторов" [10, с. 84]. Важно подчеркнуть, что Сибирский комитет собирался по мере накопления дел, а его положения поступали на утверждение прямо к царю, минуя другие инстанции. "Мнения Сибирского комитета представлялись царю и принимали силу закона в виде высочайше утвержденных положений Сибирского комитета" [1, с. 322]. По именному указу, данному Сенату 16 августа 1802 года, губернаторам разрешалось лишь наблюдать за дворянскими выборами, не вмешиваясь, а также запрещалось домогаться избрания одних депутатов и отстранения от должности других. Согласно указу 1821 года, подтвержденному в Законах о состояниях, губернское правление и палаты "...не могли посылать предводителям распоряжений и требовать от них отчетов, но сносились как в губернскими, так и с уездными предводителями или через депутатское собрание или через губернатора" [5, с. 143].

Хорошо зная исторические особенности Сибири, М.М. Сперанский был уверен, "что недостатки "Учреждения о губерниях" 1775 года, усиливались в Сибири отсутствием дворянства; большими расстояниями; малочисленностью населения; недостатком чиновников и отсутствием действенного надзора за действиями администрацией. Одной из основных причин неэффективности административных органов в Сибири, по мнению М.М. Сперанского, было отсутствие четкого определения их полномочий". "В заключение своей деятельности в Сибири М.М. Сперанский составил ряд проектов по преобразованию управления этим обширным краем. В целях усиления контроля со стороны Сибирского комитета за прохождением дел, касающихся Сибири, в июле 1854 года Николай I по-

велел сибирским генерал-губернаторам ежеквартально представлять ведомости дел, по которым еще не последовало решений в министерствах. На небольшой период Сибирский комитет повысил управляемость регионов, обеспечил принятие многих важных управленческих решений. Впервые после реформ М.М.Сперанского Сибирский комитет предпринял попытку, хотя и неудачную, выработать комплексный подход к освоению Сибири".

Трудности управления Сибирью далеко не всегда принимались во внимание в СССР, поскольку этот край должен был вносить максимально возможный вклад в развитие народного хозяйства и обороноспособность страны. "Однако ошибочным было взваливать на Сибирь непосильную ношу, заставляя ее выполнять задания, которые наносили невосполнимый ущерб раю (экология, разорение т.п.) и, главное, обрекали на голодное существование народонаселение" [6, с. 307]. "Более того, "Временное положение об управлении туземных племен и народностей северных окраин РСФСР", предусматривая организацию родовых Советов, допускало объединение населения в Советы на территориальной основе. Между тем опыт советского строительства на Севере выявил ограниченность как территориального, так и родового признаков. И дело здесь не только в том, что к кочевому населению нельзя было применить территориальный признак, а к оседлому – родовой. Если организация территориальных Советов имела тот существенный недостаток, что игнорировала национальный состав населения, происходила в некоторых местах в форме сельских (...) Советов, то организация родовых Советов не соответствовала в целом реальным связям этого населения..." [4, с. 153].

А.П. Дворецкая на конкретных исторических примерах демонстрирует еще одну важную роль Сибири в региональной политике: "В начале 1920-х годов начались поиски оптимальных внутренних границ территории. Первым этапом районирования стало преобразование низовых территориально-административных единиц – волостей и сельсоветов. Власти попытались построить новые административные единицы по экономическому принципу, упростить, удешевить административный аппарат. Первоначально были объединены отдельные волости созданы новые, отдельные населенные пункты были присоединены к другим уездам и городам" [2, с. 14–15].

Осуществляемая субъектами Российской Федерации власть не может рассматриваться как самостоятельный феномен, потому что проявить свои правовые свойства она может лишь в системно-органичном единстве с общифедеративной властью, приоритетно действующей в пределах каждого из субъектов Российской Федерации [8, с. 8–9]. Изменения административно-территориального устройства, как правило, происходят в ходе его реформирования, проведение которого обычно диктуется

текущими политическими потребностями государств и изменением принципов территориального управления. Для России с его огромной территорией сетка административно-территориального деления и принцип его устройства служат одной из основ государственности, а их эволюция – отражением и важной компонентой эпох и

циклов регионализации [3, с. 36].

Таким образом, в региональной политике российского государства Сибирь играет принципиальную роль, поскольку на примере этого региона можно отработать оптимальные образцы управленческих решений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Быконя Г.Ф. Русское неподатное население Восточной Сибири в XVIII – XIX вв. / Г.Ф. Быконя – Красноярск: 1985. – 314 с.
2. Власть в Сибири: XVI– начало XX в. 2-е изд., перераб. и доп. / Сост. М.О.Акишин, А.В.Ремнев. – Новосибирск: ИД "Сова", 2005. – 696 с.
3. Дворецкая А.П. Районирование территории Приенисейского региона в 1924–1925 гг. / А.П. Дворецкая // Новосибирская область в контексте российской истории. – Материалы II Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 90-летию образования Новониколаевской губернии. – Новосибирск, 2011. Ч. 2. – С. 14–17.
4. Егорова Е.Д. Административно-территориальные изменения и формирование архивных фондов Алтайского края и Новосибирской области / Е.Д. Егорова // Новосибирская область в контексте российской истории. Материалы II Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 90-летию образования Новониколаевской губернии. – Новосибирск, 2011. Ч. 2. – С. 35–45.
5. Зибарев В.А. Советское строительство у малых народностей Севера (1917–1932 гг.). / В.А. Зибарев. – Томск: Издательство Томского университета, 1968. – 334 с.
6. Иванова Н.А., Желтова В.Л. Сословное общество Российской империи (XVIII– начало XX века) / Н.А. Иванова. – М.: Новый хронограф, 2010. – 752 с.
7. Познанский В.С. Социальные катаклизмы в Сибири: голод и эпидемии в 20–30-е годы XX в. / В.С. Познанский. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2007. – 307 с.
8. Прутченко С.М. Сибирские окраины. Областные установления, связанные с Сибирским Учреждением 1822 г. Т. 1. / С.М. Прутченко – СПб: 1899, С. 73
9. Ремнев А.В. Россия Дальнего Востока. Имперская география власти XIX – начала XX веков // А.В. Ремнев – Омск: Изд-во Омского государственного университета, 2004. – 552 с.
10. Сперанский М.М. Руководство к познанию законов / М.М. Сперанский. – СПб.: Наука, 2002. – 680 с.
11. Федерализм в России (История. Проблемы. Перспективы). Том II. – М.: ООО "Издательство "Элит", 2008. – 504 с.
12. Шепелев Л.Е. Аппарат власти в России. Эпоха Александра и Николая / Л.Е. Шепелев. – Санкт-Петербург: "Искусство-СПб", 2007. – 461 с.
13. Шепелев Л.Е. Чиновный мир России: XVIII – начало XX в. / Л.Е. Шепелев. – Санкт-Петербург: "Искусство-СПб", 2001. – 479 с.
14. Ядринцев Н.М. Администрация Сибири / Н.М. Ядринцев // Неделя, 1873. 15 апреля.
15. Ярков А.П. К 90-летию Новониколаевской губернии: исторический опыт укрепления российской государственности / А.П. Ярков // Новосибирская область в контексте российской истории. Материалы II Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 90-летию образования Новониколаевской губернии. – Новосибирск, 2011. Ч. 2. – 218 с.

© Д.Н. Гергилев, (turilak@yandex.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



ОСОБЕННОСТИ ВЕДЕНИЯ ЗЕМЕЛЬНОГО ХОЗЯЙСТВА РУССКИМИ ПЕРЕСЕЛЕНЦАМИ В ДАГЕСТАНЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX - НАЧАЛЕ XX вв.

THE AGRICULTURE FEATURES IN DAGESTAN BY RUSSIAN SETTLERS IN THE SECOND HALF OF XIX - EARLY XX CENTURIES

*F. Dalgat
P. Tagirova
Z. Dandamaeva*

Annotation

The article is devoted to the identification and investigation of the crop farming features in Dagestan by Russian settlers in the second half of XIX – early XX centuries. Special attention was paid to the conditions and distinctive features of Russian resettlement in Dagestan. In details were analyzed the distinctive features of the agriculture in Dagestan, a special emphasis was made to the labor instruments, the land cultivation, varieties and types of grown crops. Were highlighted the difficulties, that farmers have faced with in the process of Dagestan land habitation, as well as their achievements and contribution to the agriculture development of the region.

Keywords: agriculture, Dagestan, resettlement, Russian, peasants.

Далгат Фатима Магомедовна

К.ист.н., доцент,

ФГБОУ ВО "Дагестанский

государственный университет"

Тагирова Патимат Магомедовна

К.ист.н., ст. преподаватель,

ФГБОУ ВО "Дагестанский

государственный университет"

Дандамаева Загида Эфендиевна

К.ист.н., доцент,

ФГБОУ ВО "Дагестанский

государственный университет"

Аннотация

Статья посвящена выявлению и исследованию особенностей ведения земельного хозяйства русскими переселенцами в Дагестане во второй половине XIX – начале XX вв. Отдельное внимание уделено условиям и отличительным чертам переселения русских в Дагестан. Детально проанализированы отличительные черты земледелия в Дагестане, особый акцент сделан на орудиях труда и возделывания земли, сортах и видах выращиваемых культур. Выделены трудности, с которыми сталкивались крестьяне в процессе обживания земель Дагестана, а также их достижения и вклад в развитие земледелия в регионе.

Ключевые слова:

Земледелие, Дагестан, переселение, русские, крестьяне.

Переселенческая политика является одним из важных компонентов развития производительных сил любого государства и, безусловно, ей принадлежит положительная и прогрессивная роль в ослаблении социальной напряженности, освоении новых земельных массивов, кроме того, она способствует росту числа городов и селений, совершенствованию хозяйственных отношений, стимулированию культурных обменов, реализации многовекторного процесса просвещения и т.д.

Научные исследования, экспедиции, общение с местными жителями особенно в тех регионах, где проживают представители русского этноса, имеют большое значение для определения неповторимости и самобытности исторического процесса в России, очерчивая при этом хронологические границы и трактуя явления общественно-политической и научно-культурной жизни.

С учетом вышеизложенного, представляется целесообразным согласиться с мнением, что при изучении социально-экономического и культурного строя России непременно должен подниматься вопрос о влиянии на них переселенческих и этнических процессов [1].

В данном контексте особое внимание привлекает переселенческая политика россиян в Дагестане, ее особенности и последствия во второй половине XIX – начале XX вв. Это связано с тем, что в Дагестане, который является одним из стратегически важных и крупных полиэтнических регионов Северного Кавказа, накоплен значительный исторический опыт межнационального общения и межэтнических контактов. В регионе компактно проживают представители более 40 этнических общностей, которые имеют давние исторические связи между собой и остальной Россией, сохраняя при этом собственную исключительность. А. В. Комаров, используя материалы Главного штаба Кавказской армии, отмечал, что в 1866

году в Дагестанской области проживало 449,5 тыс. человек, из них русских было 3,8 тыс. человек, т.е. всего 0,8% [2]. А уже в 1886 году, согласно информации из посемейных списков в Дагестанской области численность русского населения достигла отметки 5421 человек [3].

Во многих исследованиях, работах известных ученых-историков и этнографов убедительно доказан факт, что длительное время миграция русских переселенцев в Дагестан имела в основном аграрный характер. Во многом благодаря усилиям и трудовым навыкам традиционных земледельцев огромные площади пустых земель стали районами товарного производства зерна и развитого животноводства. Этнографические исследования в районах поселения русских в Дагестане – "аграрных" мигрантов – зафиксировали высокий уровень приспособления их к хозяйственной и социально-культурной среде.

Сбор, хранение и изучение информации об этнических особенностях земледелия имеет высокую актуальность и значимость в любой период развития исторической науки. Нельзя не согласиться с тем, что крестьянская аграрная техника представляет большой научно-познавательный интерес и является важнейшим элементом культурного наследия прошлого. Для истории она дает ценный материал, помогающий раскрыть многие вопросы этнической самобытности народов, которые остаются невыясненными, малоизученными; позволяет сделать выводы о происхождении взаимных контактов и культурно-историческом сотрудничестве. Немало явлений современной жизни становятся более понятными только при рассмотрении их через призму прошлых лет.

Таким образом, с учетом вышеизложенного, исследование и анализ особенностей ведения земельного хозяйства русскими переселенцами в Дагестане во второй половине XIX – начале XX вв. является актуальной задачей для современной истории, что и предопределило выбор темы данной статьи.

Миграция населения в России привлекала особое внимание многих советских ученых-историков, этнографов, географов, антропологов. Однако в исследованиях, главным образом, уделяется внимание причинам переселений, численности переселенцев, направлениям миграции. Значительно хуже изучены вопросы о том, как устраивались переселенцы на новом месте, как они вливались в уже существующие населенные пункты или создавали новые поселения, способствуя, таким образом, росту численности жителей в районах колонизации и увеличивая площадь сплошной заселенности края.

К проблеме изучения и освещения исторических процессов, связанных с основными этапами переселения жителей в разные углы Российской империи обращались в свое время многие исследователи. В разные десятиле-

тия эти вопросы приобретали особую специфическую огранку с политическим контекстом в соответствии с потребностями времени. В то же время реалии повседневного быта и приспособления россиян к особенностям Северного Кавказа и в том числе Дагестана во второй половине XIX – начале XX вв., не теряют значимости и интерес к ним остается довольно высоким на протяжении уже многих десятков лет вплоть до сегодняшнего дня.

Статистический материал и выводы о периодизации, протекании и последствиях переселенческого движения русских в Дагестане, основанные на анализе материалов переписей, архивных источников, содержатся в трудах Ш. Ахмадова, Е. Брусникина, Д. Васильева, Г. Дзагова, М.-Р. Ибрагимова, Д. Исмаил-Заде, В. Алиевой, В. Виноградовой, Р. Джамбулатовой и др.

Благодаря работам указанных авторов, а также другому материалу, который сохранился, возможно воспроектировать в значительной степени картину хозяйственной жизни русских переселенцев в Дагестане во второй половине XIX – начале XX вв.

Суть переселенческой политики вообще и относительно Дагестана, в частности, заключалась в том, чтобы в первую очередь удовлетворить желание тех крестьян, которые стремились увеличить свои земельные владения. В данном случае власть стремилась не допустить повторения предыдущего массового крестьянского движения, которое совпало с буржуазными реформами середины XIX в., и таким образом несколько разрядить социальную напряженность на селе. Немаловажную роль в реализации и направлениях переселенческой политики сыграла Столыпинская аграрная реформа, которая предусматривала создание новой землеустроительной системы, основанной на хуторах и отрубках по типу капиталистического фермерского хозяйства. Кроме этого, правительство предусматривало расширить посевные площади за счет неосвоенных пространств ряда регионов на окраине государства, увеличить производство сельскохозяйственной продукции, улучшить социально-экономические условия жизни крестьян, а также устранить тот земельный голод, который имел место в густонаселенных районах.

В своем циркулярном письме от 29 декабря 1906 года главноуправляющий земельными делами и землеустройством приказывал губернаторам всесторонне "... способствовать успешному продвижению переселенческих процессов, на которые обращено особое внимание правительства в связи с исключительной их важностью, в то время, когда аграрное движение среди сельского населения Европейской России можно значительно ослабить выселением части жителей в азиатские окраины империи [4]". На важность переселенческой политики указывает тот факт, что только с марта 1906 года по май 1908

вышло около 200 предписаний, циркуляров и разъяснений, касающихся особенностей ее реализации и проведения [5].

В данном случае бездоказательным можно считать утверждение исследователей переселенческого движения, которые указывали на то, что, организуя переселение крестьян, царское правительство преследовало исключительно политические цели [6]. На самом деле, переселение диктовалось и экономическими требованиями того времени, а политические цели только дополняли его экономическую необходимость. На съездах землевладельцев вопрос о сельскохозяйственных рабочих постоянно находился в центре внимания и был "одним из самых насущных, особенно на юге России" [7].

В результате Кавказской войны хозяйство коренного населения края пришло в упадок, прервались вековые традиции аграрного производства в этой особой географической среде. Первые переселенцы, не имея навыков ведения хозяйства в горных условиях, с трудом приживались на новом месте. Кроме этого, бывшие жители равнинных областей России страдали от различных заболеваний, развивающихся у них в непривычном климате.

Согласно переписи 1897 года, среди всего населения переселившихся россиян, постоянно земледелием, как основным источником существования, занимались 87,5% жителей [8]. Земледелие играло в хозяйстве и быту крестьян огромную роль. В то же время оно, как главное занятие по добыче средств к существованию, оказало большое влияние на форму хозяйства, бытовой уклад, культуру и психологию народа. Это занятие прививало земледельцам любовь к познанию природы, воспитало широкий диапазон трудовых навыков не только в области земледелия, но и в сфере широкого круга сельскохозяйственных работ.

После переселения крестьяне становились собственниками земли или арендаторами на государственных и частных землях, объединялись в артели и товарищества. Покупка переселенцами участков за наличные или в кредит через Крестьянский поземельный банк (с 1883 года) была возможна вследствие разницы в стоимости земли в центральных районах (где она была в несколько раз дороже) и на окраинах. Однако часто полученные от продажи земли средства расходовались в ходе дальнего тяжелого переезда. Для привлечения переселенцев предусматривались различные льготы, ссуды. На практике государственная помощь оказалась мизерной, люди попадали в крайне тяжелые условия.

Примитивные способы ведения сельского хозяйства, малоразвитая и неэффективная техника, неблагоприятный рельеф значительной части Дагестана обусловили тот факт, что земледелие в этой местности было

весьма трудоемким процессом. На обработку одной десятины земли в горах затрачивалось труда в 4–5 раз больше, чем на равнинных частях страны. "Труд земледельца в Дагестане весьма тяжелый... нередко земледельцу приходится, кроме обработки земли под хлеба, еще навозить или наносить снизу, на скалистую площадку, самую землю. При этом владельцу нередко... приходится издалека провести на свое поле воду для его орошения, для чего или вырубить в камне канавку, или же провести ее по деревянным лоточкам" [9]. Реалии жизни заставляли задуматься над перспективами хозяйствования на земле.

Из-за низкого плодородия почв и расположения пахотных земель между оврагами, балками, а также отсутствия водных ресурсов переселенцы зачастую отказывались от непригодных, закрепленных за своими селами и за ними участков. Были отдельные случаи, когда переселенцы вступали в конфликты с местными органами власти, переселенческими комиссиями и писали жалобы в республиканские переселенческие органы с требованиями, чтобы им выделили пригодные земли под ведение сельского хозяйства и организацию надлежащих условий жизни.

Поначалу русские переселенцы пытались использовать трудовые навыки и агротехнические приемы, выработанные веками в центральных районах России, которые часто не соответствовали новым климатическим, почвенным и другим природным условиям Дагестана. Неподходящим был календарь полевых работ, нередко малопригодными оказывались привычные и традиционные орудия производства, особенно, изготавливаемые промышленным способом, использование которых было затруднено в связи с отличной от равнинных частей природно-географической средой. В результате их временно заменяли более приемлемыми орудиями ручной работы.

Сначала для обработки земли русские переселенцы применяли местный традиционный тяжелый плуг, в который впрягали 8–10 лошадей. Для орошения посевов использовали, характерную для гор, систему арыков.

Для ручного посева подходило больше всего "сети-во" или "сеялка", сплетенные из ржаной соломы или лыка, сеяли в основном из мешка. С точки зрения самой техники, посев проводился "в две сева": бросив семена вперед и немного вправо, сеятель делал широкий шаг вперед и с новой горстью повторял движения. Ручной сев просуществовал до конца 1920-х годов, совмещаясь с использованием специальных приспособлений. Задел семян происходил на 95–97% крестьянскими боронами и только на 3–5% заводскими [10]. В некоторых хозяйствах на сложных землях для заделки семян

посевы покрывали ветвями или вкатывали, употребляя специальные деревянные катки кустарной работы из вяза, дуба, липы и других деревьев, представляющие собой закругленное бревно длиной около 2 метров и диаметром 35–40 см., к которому был прикреплен станок и дышло или оглобли для лошадей.

В результате взаимодействия с местным населением русские переселенцы начали применять переложно–залежную систему обработки земли. Данная система, довольно давно практиковавшаяся в Дагестане, была перенята не только русскими, но и другими этническими группами переселенцев, активно развивавшими земледелие. Убирали хлеб вручную с помощью серпов и, в основном женщины. Молотили перенатыми у горцев кавказскими молотильными досками и скотом, а затем цепями. После обмолота зерно веяли обычно стоя на ветру, с помощью лопаты.

Кроме того, этнографические материалы конца XIX – начала XX столетия свидетельствуют об использовании российскими переселенцами преимущественно трех– или четырехпольной системы земледелия, с течением времени под влиянием общих тенденций произошел переход к многопольной системе. Размеры посевных площадей переселившихся россиян были значительно выше средних цифр их соседей латышей, белорусов, украинцев. Основной зерновой культурой была пшеница, которая занимала 40% посевов [11], а также рожь (30%), ячмень, просо, из технических и кормовых культур наиболее распространенными были лен, конопля, картофель, свекла, подсолнечник и др.

В свою очередь, пройдя первый адаптационный период, следует отметить, что россияне, привнесли на территории Дагестана и свои традиции агрокультуры, находившиеся на высоком уровне. Вследствие чего сельское хозяйство довольно быстро приобретало товарный характер, что положительно сказывалось и на состоянии самих переселенцев и их общин. Накануне Первой мировой войны многолошадными были более половины хозяйств в Дагестане. Они арендовали немало земель в предпринимательских целях и нанимали сельских рабочих. Обеспеченность инвентарем в таких хозяйствах была высокой.

Особенно следует отметить роль русских переселенцев в развитии орошаемого земледелия в Дагестане. Проведение новых и реконструкция старых каналов дали толчок быстрому росту посевных площадей. Так, например, в 1903 г. переселенцы на казенной оброчной статье "Озень" № 3 и 6 провели 12 новых оросительных канав протяженностью 21 верста 113 сажень с площадью орошения 670 дес.; на проведение было выделено 1.180 рабочих и израсходовано 686

руб. 70 коп. [12] Немаловажная роль в проведении оросительных каналов принадлежит русским крестьянам–переселенцам и оседавшим в Дагестане отставным солдатам, которые явились проводниками более высокой земледельческой культуры.

Благодаря хозяйственной деятельности русских переселенцев за достаточно короткий промежуток времени непригодные для посевов земли Дагестана были очищены от кустарников, осушены болота, удалены камни, что в результате превратило их в плодородные пашни и сады. Русские земледельцы послужили для местного населения не только проводниками более высокой земледельческой культуры, но они также способствовали появлению в крае новых сортов земледельческих культур. Как следствие в Дагестане начали возделывать десятки новых сортов винограда, фруктов. Активно начали увеличиваться площади под садами и виноградниками, как наиболее выгодными с точки зрения предпринимательства, поскольку они обеспечивали высокий денежный доход.

Сначала виноградники обрабатывали местным традиционным способом, высаживали местные сорта винограда. Впоследствии колонисты стали культивировать новые сорта.

При этом следует отметить, что в исследуемый период времени возникали сложности с переделом земли, коллективизация, кооперация, создание колхозов и коммун были процессами далеко не однозначными, что имело как положительные, так и отрицательные последствия для различных категорий крестьян.

Основными проблемами, с которыми столкнулись крестьяне–переселенцы, были: отсутствие или нехватка средств для покупки земли и построения жилищ; гибель урожая; нехватка хлеба и зерна для сельскохозяйственных работ; высокие кредитные и фискальные платежи; спекуляция стоимостью наделов, обман со стороны собственников земли; взятки чиновников; препятствия при выходе из обществ; ограничения прав собственности со стороны банка и т.д.

Все эти трудности зачастую приводили к обратной продаже своих земель, постоянным долгам и переходу к аренде на невыгодных условиях [13]. Положение русских переселенцев в конце XIX – начале XX века было далеко не простым. Если среди коренных крестьян Дагестана безземельными считались около 8%, то среди хозяйств переселившихся безземельными были 85%. В результате на протяжении исследуемого периода можно было наглядно наблюдать яркую дифференциацию крестьянской среды: соотношение различных было следующим: крестьян–бедняков – 39,3 %, середняков – 45,6 %, зажиточных 15,1 % [14].

Итак, подводя итоги проведенному исследованию, можно сделать следующие выводы. Русские переселенцы на рубеже XIX – XX вв. пришли в Дагестан с уже выработанными и высокоразвитыми навыками земледелия. Это получило выражение в труднодоступных для сельского хозяйства землях края, прежде всего, в распространении механизации, а также в унификации, стирании этни-

ческих различий различных видов земледелия, учреждении новых видов виноградарства, садоводства, растениеводства. Земледельческий опыт россиян существенно повлиял на другие народы региона; в то же время традиционный уклад и быт самых переселенцев сталкивался с определенными сложностями и с течением времени претерпевал определенные трансформации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Рыбаковский Л.Л., Савинков В.И., Кожевникова Н.И. Критерии формирования миграционного потенциала // Научное обозрение. Серия 1: Экономика и право, 2016. №3. С. 33–37.
2. Комаров А.В. Народонаселение Дагестанской области (с этнографической картой) // Записки Кавказского отделения русского географического общества. Тифлис. 1873. Вып. VIII.
3. Республика Дагестан. Административное устройство, население, территория (60–е гг. XIX – 90–е гг. XX века. Статистический справочник. Махачкала. 2001.
4. Ибрагимов М.Р.А., Егоров В.К. Конфликтные аспекты земельного вопроса в Дагестане // Федерализм. 2014. №4. С. 109–122.
5. Рамазанова Д.Ш. Проблема депортированных народов Дагестана: цифры, факты, современное состояние // European Social Science Journal. 2012. №10–1(26). С. 395–404.
6. Тишков В.А., Перхавко В.Б. Российская нация: страницы истории и современность // Вестник Российской нации. 2014. №1(33). С. 22–39.
7. Немашкалов П. Г. Колонизация Северного Кавказа в XIX – начале XX вв.: этапы, тенденции и последствия: монография. Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2013. 191с.
8. Этнокультурные ландшафты на постсоветском пространстве: проблемы и особенности формирования дагестанского компонента: / [Абдулагатов Заид Магомедович и др.; ред. и сост. – Халилова А. С. и др.]. Махачкала: ИИАЭ ДНЦ РАН, 2014. 236 с.
9. Ахмедова Д. У. Миграционные процессы в Дагестане в XIX – начале XX вв.: историко-демографический аспект: автореферат дис. ... кандидата исторических наук: 07.00.02 / Ахмедова Д. У. Владикавказ, 2012. 22 с.
10. Османов А. И. Аграрные преобразования в Дагестане и переселение горцев на равнину (20–70–е годы XX в.): [монография]. Махачкала: ИИАЭ ДНЦ РАН, 2000. 333 с.
11. Далгат Э. М. Крестьянство Дагестана на рубеже XIX–XX вв. Махачкала: [Изд-во ДНЦ РАН], 2000. 286 с.
12. Мансуров М. Х. Русские переселенцы в Дагестане (вторая половина XIX – начало XX в.) Махачкала, 1994.
13. Шахбанова М. М. Дагестанские русские: историко-социологическое исследование. Махачкала: АЛЕФ, 2015. 319 с.
14. Медяник Н.В. Природно-адаптационный вектор хозяйственного природопользования в южных регионах России // В мире научных открытий. 2014. №1.1(49). С. 546–563.

© Ф.М. Далгат, П.М. Тагирова, З.Э. Дандамаева, { Dalgat63@mail.ru }, Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



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

РЕКЛАМА

ВЕКСЕЛЬ В ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ: ИСТОРИЯ И ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВО

BILL OF PRE-REVOLUTIONARY RUSSIA: HISTORY AND LEGISLATION

L. Ol'shanskaya

Annotation

In the article emergence and history of development of the bill relations in Europe and the Russian Empire are considered. The author lights changes in the legislative documents regulating the circulation of the bill in Russia in XVII – XIX centuries, archival documents of commercial, verbal and customs courts were analyzed. Special attention is paid to features of legal proceedings on bill affairs. The author draws conclusions about value of a special order of consideration of bill disputes for development of the commodity–money relations.

Keywords: bill, Bill Charter, bill holder, commercial court, legal proceedings, bill order, protest of the bill, claim application, summons, power of attorney.

Ольшанская Людмила Владимировна
Ст. преподаватель,
Московский политехнический
университет

Аннотация

В статье рассматривается возникновение и история развития вексельных отношений в Европе и Российской империи, влияние вексельного оборота на развитие товарно–денежных отношений. Автором освещаются изменения в законодательных документах, регулировавших обращение векселя в России в XVII–XIX вв., проанализированы архивные документы коммерческих, словесных и таможенных судов. Особое внимание уделяется особенностям судопроизводства по вексельным делам. Автор делает выводы о значении особого порядка рассмотрения вексельных споров для развития товарно–денежных отношений.

Ключевые слова:

Вексель, Вексельный Устав, векселедержатель, коммерческий суд, судопроизводство, вексельный порядок, опротестование векселя, исковое прошение, повестка, доверенность.

В настоящее время в России бурно возрождается вексельное обращение, переживая этап нового становления после многих десятилетий забвения. Этот процесс связан с развитием рыночной экономики, с многочисленными попытками экономического оздоровления, которые предоставляют предпринимателям новые механизмы кредитования и расчетов, обеспечивающие непрерывную и эффективную предпринимательскую деятельность.

По утверждению Белова В. А., "начиная с 1991 года в России появилось большое количество самых разнообразных публикаций, посвященных векселю вообще и вексельному праву в особенности. Данный процесс является адекватным отражением изменения роли векселя в российской экономике. В этой связи рост числа публикаций о векселе является естественным и закономерным"[1; 7]. Разумеется, что авторы, труды которых посвящены обращению векселя, обратились к работам русских исследователей дореволюционного периода, когда вексель широко применялся не только среди предпринимателей, но и в среде не торгующего сословия. Вопросу использования векселя в коммерческом обороте посвящены работы российских ученых. Проблемы вексельного обращения широко освещены в трудах юристов Г. Ф. Шершеневича, П. П. Цитовича, А. Ф.

Федорова, Н. И. Нерсесова и А. И. Каминки. Значение векселя в экономической практике исследовано учеными–экономистами Л. Н. Красавиной, И. И. Кауфманом и другими.

Значение векселя в экономических отношениях бесспорно, так как вексель мог служить одновременно и средством обмена денег, и способом безопасного перемещения денежных средств. Но главным образом вексель реализован как орудие кредита и платежа в сфере развития товарно–денежных отношений, исторические аспекты которого недостаточно изучены на сегодняшний день.

Появление векселя обусловлено естественной потребностью торгового оборота, который в средние века близко соприкасался с операцией мены. Сам термин вексель, пришедший в Россию из Германии (Wechsel – размен, разменное письмо) указывает, что отправной точкой развития векселя стал размен денег, точнее монет. Усиленное передвижение по мелким государствам Италии местных торговцев, духовенства, студентов и путешественников привело к наплыву иностранной монеты. В Италию направлялись огромные суммы папской десятины. Эти причины стали благоприятным условием для промысла менял. С другой стороны, неудобство пе–

ревозки больших сумм и опасение за целостность денег стали причинами распространения векселей, которые обязывали векселедателя заплатить по нему в условленное время в условленном месте лично или через третье лицо. Естественно, что перемещение денежных средств вызвало потребность в вексельных сделках не только в Италии, но и в других городах Европы, вследствие чего купцы и банкиры торговых центров Западной Европы послужили всеобщему распространению векселя.

Важность ярмарок для территорий, на которых они устраивались, и "то значение, какое имела исполнимость по вексельным обязательствам для правильного заключения ярмарочных дел, вызвали вексельную строгость"[19; 265]. Эта строгость, по словам Г. Ф. Шершеневича, "заклучалась, с одной стороны, в быстроте рассмотрения вексельных дел перед ярмарочными судами, а с другой – в суровости мер, принимаемых в отношении неисправных вексельных должников"[19; 266].

Строгая защита векселя, отсутствие на них канонического запрета, обусловили появление вознаграждения по векселю за труд или услугу, которая заключалась в перемещении денежной суммы. Со временем вексель стал представлять собой не что иное, как заем, но получивший наименование векселя. На первый взгляд трудно установить разницу между простым векселем и заемным письмом, но она, несомненно, присутствует. По мнению П. П. Цитовича, разница заключается в том, что заемное письмо "назначено лежать в конторке своего кредитора, из которой выбывает лишь по исключению, а вексель назначен воплощать и обращать заключенную в нем денежную сумму и лишь по исключению залеживается в портфеле векселедержателя"[17; 119].

Во второй половине XVI века статус векселя закрепил законодательно. Первый Вексельный Устав появился в 1569 году в Болонье, позже в Нидерландах, а в XVII веке во Франции и в Германии.

С конца XVII века начинается обращение векселей в России. Издание Вексельного устава 1729 г., составленного на основе германского законодательства на русском и немецком языках, указывает на распространение векселей на территории России. После столетнего существования старый Устав уступил место новому, изданному в 1832 году [10], в котором говорится, что "со времени издания Вексельного Устава 1729 года по изменениям, в торговле происшедшим, приложение его к делам оказалось по опыту в порядке вексельных взысканий слабым, а в решении споров во многих случаях недостаточным и затруднительным. [...] Вексельное право составляет одну из главных сил, действующих в

торговле, и благоустройство ее и успехи нераздельно соединены с твердостью сего права".

Существенное изменение в содержание Вексельного Устава внес закон 3 декабря 1862 года, который расширил вексельную дееспособность, ранее ограниченную только купеческим сословием. В сороковых годах XIX века был поднят вопрос о пересмотре действующего Вексельного Устава, и во второй половине века было составлено несколько проектов новых Уставов о векселях. Лишь 27 мая 1902 года был утвержден новый Устав о векселях [11], который содержал в себе выражение законодательства германского типа.

Справедливым представляется утверждение Ф.–Г. Дильтея, что "никакие положительные права не имеют такого сходства, как между вексельными правами у всех народов и во всех государствах примечается"[2; 4]. Поэтому вексель, даже имеющий определенные ограничения оборота в пределах какого-либо государства, традиционно являлся универсальным средством расчетов, как во внутренней, так и во внешней торговле.

Фонды Центрального исторического архива Москвы содержат большой пласт архивных материалов по вексельным взысканиям, производимым Московским коммерческим судом, что говорит о широком распространении векселей среди торговых людей[16].

Действительность векселя несет строгое соблюдение правил его оформления. Письменность векселя – существенное условие вексельного обязательства, так как отсутствие векселя – это отсутствие обязательства. Вексель должен был быть написан от руки на гербовой бумаге. Действительность векселя требовала наличия обязательных реквизитов, а именно: указание времени и места составления. Необходимым условием являлось и указание времени и места платежа, а если последнее не было указано, то им считалось место его составления. В обязательном порядке вексель должен был иметь подпись, которая подтверждала, что акт соответствует воле векселедателя. Если вексель подписывался несколькими лицами, то документ нес обязательство для всех лиц без дробления суммы.

Активизация оборота векселей и сфере предпринимательских отношений привела к увеличению судебных дел по вексельным спорам. Строгость оформления и отсутствие обеспечения требовали особого порядка по таким взысканиям, с учетом того, что векселя были не только средством обмена и займа, но и средством оплаты за товары и услуги. Так как в России векселя появились сначала в западных окраинах государства, то именно там и был введен особый порядок взысканий по вексельным делам.

Как показывают архивные материалы коммерческих судов, вексель, предъявленный к платежу, по разным причинам мог остаться без немедленного удовлетворения. Например, векселедержатель мог столкнуться с отсутствием векселедателя в месте назначенного платежа или в связи со смертью векселедателя и отсутствием у него наследников. Платеж становился невозможен и в том случае, когда векселедатель был объявлен к моменту совершения платежа несостоятельным должником. В таких случаях кредитор, обращаясь или в судебные инстанции, или к другим ответственным за платеж лицам, должен был удостоверить, что платежа по векселю от должника он не получил. Такое доказательство векселедержатель получал путем протеста, то есть официального удостоверение факта должностным лицом о несовершении платежа.

К протестованным векселям прилагалась копия самого акта со "списком с векселя". Выглядел он следующим образом: "Акт протеста по книге для актов о протесте векселей № 1440.1911 года июля первого дня по требованию Бобруйского отделения Соединенного Банка от имени Лионского Кредита в Москве. Я, Бобруйский нотариус, Л. О. Ящинский, предъявил письменное требование о платеже по векселю выше сего в списке изложенному, векселедателя Д. Барбашу в г. Бобруйске по Муравьевской улице в его доме. Платежа до 3 часов дня второго июля не последовало. Вследствие чего я, нотариус, вексель этот, за неплатеж по оному против векселедателя Д. Барбаша того же 2 июля по реестру № 4149 протестовал. Подпись: Бобруйский нотариус Леонтий Осипович Ящинский"[13; 15].

Результатом опротестования векселя стало обращение векселедержателя в коммерческий суд, в компетенцию которого входило рассмотрение дел данного характера. Выписка из Журнала распорядительного заседания суда по данному иску гласит, что "того же числа дан Судебному Приставу Бобруйского Окружного Суда приказ на предмет наложения ареста на указанное имущество ответчика, о чем и представляется утверждение Суда"[13; 23]. То есть, вексельный протест становился законной причиной для подачи искового заявления в коммерческий суд о вексельном взыскании.

Упущение вексельного протеста несло в себе определенные последствия. Во-первых, при несостоятельности должника непротестованный вексель исключается из долгов 1 рода. Во-вторых, кредитор лишается права требовать в суде обеспечения иска. В-третьих, по непротестованному векселю векселедержатель вправе требовать 6 % с момента предъявления иска, а не с момента просрочки. Так, в сентябре 1906 года Московским коммерческим судом рассматривалось дело о взыскании по непротестованному векселю в 5000 руб-

лей с процентами Б. М. Энгельманом с австрийского подданного Г. Л. Льюгоцкого. Рассмотрев обстоятельства дела, суд нашел, что "исковое требование Энгельмана заключается в ходатайстве о взыскании с австрийского подданного Г. Л. Льюгоцкого 5000 руб. с процентами со дня иска по непротестованному векселю, писанному от ветчиком 12 декабря 1904 года на исковую сумму сроком на 12 июля 1905 года"[15; 3]. Принимая во внимание, что Льюгоцкий признал иск Энгельмана правильным и подлежащим удовлетворению, коммерческий суд решил взыскать с Льюгоцкого в пользу Энгельмана 5000 руб. с процентами со 2 сентября 1906 года, то есть с момента подачи искового заявления, а не со дня просрочки платежа.

В коренных губерниях России хождение векселей началось с внешних торговых отношений, поэтому разбор вексельных дел изначально был поручен таможенным судам[7]. Порядок их производства был определен Уставом 1727 года о словесном таможенном суде, а позже особым Вексельным уставом 1729 года. Иски по векселям следовало решать "не далее как в 8 дней и в тоже время арестовывать товары и имущество должника", а самого его "держат под караулом под страхом"[5; 433]. Решение суда следовало приводить в "исполнение в две недели и никак не более месяца, а за послабления и проволочки судьи должны были отвечать по иску сами"[8].

Со временем обращение векселей распространилось и внутри страны. С учреждением словесных судов при магистратах в 1754 году вексельные дела были отнесены к их ведомству. Однако само это учреждение "поставлено было довольно шатко"[5; 436]. Так, в Указе Главного Магистрата с приложением Инструкции Словесным Судам от 10 августа 1766 года[9] упоминалось, что производство в словесных судах при Магистратах и Ратушах в первые годы после их учреждения не было определено точными правилами, и вексельные взыскания проводились весьма медленно письменным порядком с долговременным содержанием колодников в тюрьмах. По инструкции Магистрата они должны были разбирать все дела кратко и на словах, не увеличивая срок рассмотрения дела более 8 дней.

Что касается особенностей рассмотрения вексельных дел, то Словесный суд по просьбе истца должен был послать ответчику приказ о платеже в течение 3 дней. Если платежа не следовало, и кредитор был не согласен на отсрочку, то в обязанность суда входила немедленная передача дела в Магистрат, который в законный 8-дневный срок должен был успеть арестовать имущество должника, что требовало уже письменного производства.

Таким образом, в Словесных Судах было введено на-

поминальное производство, но в то же время суду не представлено было исполнительной власти, поэтому взыскания по векселям и другим бесспорным обязательствам были переданы полиции. Полицейский порядок вексельных взысканий открывался просьбой взыскателя, переданной в Полицейское управление по месту пребывания должника. К прошению должен был быть представлен подлинный вексель с протестом. Полицейское Управление производило немедленный вызов должника в присутствии. По сыску и явке должника от него "отбирался" отзыв о подлинности векселя и выслушивались возражения против взыскания.

После судебной реформы 20 ноября 1864 года полицейскую расправу по долговым обязательствам отменили, и вмешательство полиции в данную сферу правосудия было прекращено. Так как Судебная реформа не касалась вопросов судопроизводства в коммерческих судах, к ведомству которых принадлежали спорные вексельные дела, то в городах, где были учреждены коммерческие суды, порядок производства дел был оставлен прежний. Сохранились полицейские взыскания по протестованным векселям, а исковые или спорные вексельные дела оставлены были в ведомстве коммерческих судов. Но это временное состояние продолжалось недолго. В 1874 году бесспорные взыскания по протестованным векселям в Петербурге переданы были из Управы Благочиния в коммерческий суд, в котором было с этой целью образовано особое вексельное отделение.

Вместе с тем законом определен был порядок производства дел в этих отделениях, который применялся под названием бесспорного или вексельного порядка, основой которого могли служить только иски по протестованным векселям, сохраняющим силу вексельного права. При производстве дел упрощенным порядком не взимались штрафы за несправедливый спор и за неявку на заседание суда. В данном случае взыскивались лишь судебные пошлины, причем проигравшей стороне присуждалась не только выплата судебных издержек, но и вознаграждение за заведение дела в пользу выигравшей стороны.

Вексельный иск предъявлялся исковым прошением, при котором должны быть приложены подлинный вексель с протестом и копии документов по числу ответчиков. Протест мог быть совершен нотариусом или заменяющим его лицом. Нотариусом составлялся акт протеста, который вносился в реестр и отмечался на векселе с указанием номера записи. Такой нотариальный протест приложен к делу об опротестовании векселя Бобруйского купца Барбаша Товариществом Даниловской мануфактуры, которое рассматривалось Московским коммерческим судом с 20 августа по 27 октября 1911 года.

В искомом прошении присяжного стряпчего А. О. Гетлинга по доверенности Товарищества Даниловской мануфактуры излагались обстоятельства дела. Ответчик, Бобруйский купец Д. Барбаш, "состоял должным" Товариществу Даниловской мануфактуры по 4 опротестованным векселям на сумму 5693 руб. 93 коп. Ввиду этого истец просил коммерческий суд присудить в пользу Товарищества Даниловской мануфактуры с ответчика купца Д. Барбаша 5693 руб. 93 коп. с процентами со дня просрочки векселей. В прошении содержалось требование истца об обеспечении иска наложением ареста на движимое имущество ответчика Барбаша – на деньги, товары и обстановку, находящимся в г. Бобруйск в доме ответчика [13; 12]. Вместе и исковым заявлением прилагались доверенность с копией и 4 векселя с протестами.

Если прошение подавалось поверенным, в обязательном порядке должен был прилагаться акт доверенности. Акт доверенности мог быть заменен рекомендательной надписью на самом векселе. Если прошение было принято, то дежурный член или председатель отделения назначал день заседания для слушания дела и распоряжался о вызове ответчика через повестку. Срок явки в суд рассчитывался с учетом того, чтобы с момента вручения повестки ответчику до заседания прошло не менее суток. Однако, в случаях, не терпящих отлагательства, ответчик мог быть вызван в суд в день вручения повестки.

Уже при самом предъявлении векселя к взысканию истец имел право просить о немедленном обеспечении иска, и если вексель своевременно опротестован и сохранил силу вексельного права, то суд обязан удовлетворить просьбу истца. Как показывают архивные материалы Московского коммерческого суда, в большинстве случаев уже в искомом прошении истец просит о немедленном обеспечении иска. Например, "по прилагаемым к сему прошению векселям ответчик Старицын должен моему доверителю Ерыкалову 1110 руб. Ввиду этого прошу Суд постановить решение, коим взыскать с ответчика А. М. Старицына в пользу истца А. Н. Ерыкалова 1110 руб. с процентами со дня предъявления иска в день платежа. До рассмотрения дела по существу настоящий иск прошу обеспечить наложением ареста на движимое имущество и товар ответчика, находящегося в месте его жительства и торговли по Леонтьевскому переулку в доме Ланге" [14; 1].

Меры обеспечения могли состоять в наложении ареста на имущество ответчика, в истребовании поручительства, в запрещении выезда ответчика из места его нахождения. Если имущество ответчика оказывалось недостаточным для покрытия взыскания, то он объявлялся несостоятельным и мог быть подвергнут

личному задержанию в качестве преддверия конкурсного процесса.

В день, назначенный для явки ответчика, дело докладывалось на публичном заседании суда. Неявка сторон не останавливала ни производства дела, ни постановления решения. Так, в протоколе решительного определения Московского коммерческого суда по делу Товарищества Даниловской мануфактуры с купцом Барбашом, присутствует указание на данный прецедент: "20 августа 1911 года поверенный Товарищества Даниловской мануфактуры в Москве присяжный стряпчий А. О. Гетлинг предъявил в Московском Коммерческом Суде иск на сумму 5693 руб. 93 коп. На судебное заседание никто не явился. Коммерческий суд вынес определение о взыскании в пользу Товарищества Даниловской мануфактуры в Москве с Бобруйского купца Д. Барбаша 5693 руб. 93 коп. с процентами [13; 4].

Решение суда выносилось по общим правилам: записывалось в форме краткой резолюции в журнал суда и провозглашалось на открытом заседании. Решение могло быть обжаловано в течение месяца со дня провозглашения, а подача жалобы не останавливала исполнения обжалованного решения. Закон допускал личный арест должников по вексельным взысканиям в случае, если имущество должника оказывалось недостаточным для покрытия взыскания, а после издания Закона 7 мар-

та 1879 года арест должника имел значение только как процедура, предшествующая объявлению должника несостоятельным.

Таким образом, значение векселя обусловлено его многофункциональностью в сфере предпринимательства. Вексель использовался как средство обмена денег, как способ их безопасного перемещения. Но главным образом вексельное обращение было реализовано в торговых отношениях как орудие кредита и платежа.

Особый порядок рассмотрения вексельных дел способствовал развитию вексельных отношений, что обеспечивало как защиту прав векселедержателя, так и развитие товарно-денежных отношений. Затяжное рассмотрение вексельных дел, которое базировалось в начале XIX века на устаревшем Вексельном Уставе 1729 года, ограничивало оборот векселей, что тормозило прогресс торговли и предпринимательства.

Развитие капиталистических, рыночных отношений настоятельно требовало пересмотра законодательства, которое бы отвечало динамике времени. Новый Вексельный Устав 1832 года упразднил формальные ограничения, как в обороте векселей, так и в разрешении вексельных споров, что привело к эффективной и быстрой защите прав векселедержателей, и, как следствие, к развитию предпринимательской деятельности в России.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белов В. А. Что читать о векселе. М.: Учебно-консультационный центр "ЮрИнфоР", 1999. 179 с.
2. Дильтей Ф.-Г. Начальные основания вексельного права. Владимир: Тип. Губ. правления, 1801. 178 с.
3. Кауфман И.И. Серебряный рубль в России от его возникновения до конца XIX века. СПб.: Типография Б. М. Вольфа, 1910. 271 с.
4. Красавина Л.Н. Международные валютно-кредитные и финансовые отношения. Москва: Статистика 2000. 608 с.
5. Малышев К.И. Курс гражданского судопроизводства. Т. III. СПб.: Тип. М. М. Сталюсевича, 1879. 448 с.
6. Нерсесов Н.И. Конспектный курс лекций по торговому и вексельному праву. М.: Библиотечный фонд, 1896. 267 с.
7. ПСЗ-I. Т. VII. № 4828.
8. ПСЗ-I. Т. VIII. № 5410.
9. ПСЗ-I. Т. XVII. № 12721.
10. ПСЗ-II. Т. II. № 5462.
11. ПСЗ-III. Т. XXII. № 21504.
12. Федоров А. Ф. Введение в курс торгового права. Одесса: "Экон." тип. и лит., 1901. 160 с.
13. Центральный исторический архив г. Москвы. Ф. 78. Оп. 24. Ед. хр. 22.
14. Центральный исторический архив г. Москвы. Ф. 78. Оп. 24. Ед. хр. 61.
15. Центральный исторический архив г. Москвы. Ф. 78. Оп. 24. Ед. хр. 7.
16. Центральный исторический архив г. Москвы Ф. 78. Оп. 3-22.
17. Цитович П. П. Труды по торговому и вексельному праву. В 2 т. Т. 2: Курс вексельного права. М.: Статут, 2005. 346 с.
18. Цитович П.П. Курс вексельного права. Киев: Типография И.Н. Кушнерева и Ко, 1887. 336 с.
19. Шершеневич Г.Ф. Курс торгового права: в 4 т. Т. III: Вексельное право. Морское право. М.: "Статут", 2003. 412 с.

СТАНОВЛЕНИЕ ПАРТИЗАНСКОГО ДВИЖЕНИЯ НА ТЕРРИТОРИИ СТАЛИНГРАДСКОЙ ОБЛАСТИ

Д.А. Селезнев
Аспирант,

Волгоградский государственный
социально-педагогический
университет

THE FORMATION OF THE PARTISAN MOVEMENT ON THE TERRITORY OF THE STALINGRAD REGION

D. Seleznev

Annotation

The article provides a historiographical overview of the studies identifying organizational process of the formation of the partisan movement on the territory of the Stalingrad region, presented difficulties of subjective and objective character, which changed the tactics of guerrilla groups the leadership of the partisan movement Headquarters of the Stalingrad front.

Keywords: partisans, Stalingrad, Subversion, fascism, the Red army, the Military Council, the Central headquarters of the partisan movement.

Аннотация

В статье автором приводится историографический обзор по данной теме исследования, выявлен организационный процесс становления партизанского движения на территории Сталинградской области, представлены трудности субъективного и объективного характера, которые изменили тактику применения партизанских отрядов руководством Штаба партизанского движения Сталинградского фронта.

Ключевые слова:

Партизан, Сталинград, диверсия, фашизм, Красная армия, Военный Совет, Центральный штаб партизанского движения.

Одним из малоисследованных вопросов военной региональной истории является вопрос о формировании и деятельности партизанских отрядов, диверсионных групп и партизан-одиночек в период Сталинградской битвы.

Первым развитие партизанского движения на территории Сталинградской области в годы Великой Отечественной войны рассмотрел член Сталинградского городского комитета обороны, секретарь Сталинградского обкома партии по пропаганде М.А. Водолагин [2, с.59]. В своей работе "Сталинград в Великой Отечественной войне" автор уделил внимание партизанскому движению, привел данные о составе отрядов, их численность, описал особенности и трудности партизанского движения [2, с.63]. Но были и недостатки. Прежде всего, в своем труде автор мало уделил внимания партизанскому движению, не показал процесс организации партизанских отрядов, процесс их взаимодействия с частями Красной армии.

В другой своей работе – "Очерки истории Волгограда", в главе "Битва под Сталинградом" Водолагин подчеркивает роль партизанского движения, приводит примеры героизма партизан [1, с. 56]. Но, к сожалению, не описывает организационную структуру сопротивления врагу, деятельность партизанской спецшколы в Средней Ахтубе, штаба партизанского движения на Сталинградском фронте во главе с генерал-майором Т.П. Кругляковым.

Длительное время история сталинградского партизанского движения изучалась по схеме, предложенной М.А. Водолагиным. Материалы дополнялись воспоминаниями первого секретаря областного и городского комитета ВКП (б), председателя Сталинградского городского комитета обороны А.С.Чуянова [11, с.12]. Говорилось о деятельности партизанских отрядов на территории Калачевского, Клетского, Нижне-Чирского, Верхне-Курмоярского и Котельниковского районов.

В коллективной монографии В.С. Красавина, А.М. Бородина и И.М. Логинова "Подвиг Сталинграда" при описании деятельности партизан в дни Сталинградской битвы уточнено количество отрядов, число подготовленных разведчиков, территория их боевых маршрутов [6, с.228]. Однако цельной картины развития партизанского движения в регионе не получилось, потому что самому вопросу партизанского движения авторы монографии посвятили немного страниц, опирались на воспоминания и мемуары участников тех событий, а не на архивные материалы.

В 1968 году, к 25-летию Сталинградской битвы, вышел труд В.С. Красавина "Оборона Сталинграда – подвиг народа" [5]. Тема партизанского движения автором практически не затронута, приведены только общие данные.

В 1972 году вышел труд И. Кандаурова "Степные орлы" [3]. В нем автор осветил процесс формирования штаба

ба партизанского движения на Сталинградском фронте, один из первых, хоть и поверхностно, описал формирование и деятельность учебного пункта партизанского движения на Сталинградском фронте, расположенного в Средней Ахтубе. Из недостатков следует отметить то, что автор не привлекал архивные материалы, не охватил всю боевую деятельность партизанских отрядов.

В 1977 году вышел труд В.С. Красавина "Знаменосцы мужества"[4]. К достоинствам работы можно отнести то, что автор рассказал о подвигах К. Панчишкиной, Н. Клевы, Л. Артемовой и других женщин-разведчиц, партизанок. Недостатком является то, что автор практически не опирается на материалы архивов.

К 55-летию победы советских войск под Сталинградом были изданы воспоминания заведующего военным отделом областного комитета ВКП(б) Н.Р. Петрухина, отвечавшего за организацию подполья в дни битвы на Волге[8]. Автор отмечал, что в период с августа 1942 года по январь 1943 года на территории Сталинградской области действовало 37 отрядов и групп, в которых насчитывалось около 1200 человек[8, с.128]. Для координации и руководства при областном комитете из заведующих отделами была образована оперативная группа в составе Ф.В. Ляпина, Н.Р. Петрухина, Н.Я. Тингаева[8, с.129]. Непосредственной подготовкой партизан и разведчиков занималась Астраханская партизанская школа во главе со старшим политруком А.М. Доброседовым[8, с.130].

В 2005 году вышла монография Т.А. Павловой "Засекреченная трагедия: гражданское население в Сталинградской битве"[7]. Достоинством работы являлось то, что автор описал боевую деятельность партизанских отрядов, диверсионно-разведывательных групп, выяснил причины неудач в формировании партизанских отрядов, однако цельной картины самой организации сопротивления автору обрисовать не удалось, упор в работе был сделан на исследовании роли гражданского населения в Сталинградской битве.

Также в этом году вышли в свет сразу два очерка по истории партизанского движения региона в дни войны. Г.А. Ясковец в своей работе сделал акцент на общем обзоре условий развертывания партизанского движения, создании партизанских складов продовольствия и вооружения, деятельности Котельниковского отряда под руководством П.А. Ломакина[15, с.231].

Н.А. Федоряк рассмотрел вопрос о сотрудничестве партизан и органов НКВД в дни Сталинградской битвы, уделив особое внимание подготовке разведчиков-диверсантов[12]. Всего было отобрано и послано в разведку с территории Сталинграда 165 человек[12, с.303]. Как считает автор, во исполнение указания НКВД СССР

от Об.12.41. за № 074350 чекисты Сталинградского УНКВД участвовали в формировании 76 партизанских отрядов на территории 54 районов области[12, с.304].

Общая численность партизан составила 2466 человек[12, с.305]. Н.А. Федоряк проанализировал различия в задачах партизанских отрядов и диверсионных групп. Для первых главным в деятельности являлось уничтожение живой силы, боевой техники, военных грузов и транспортных средств, штабов, баз горючего, продовольствия, средств связи немецко-фашистских войск, а также выявление и казнь предателей Родины. Задачами диверсионных групп были взрывы, поджоги, порча и разрушение промышленных предприятий, электростанций, железных дорог и прочих учреждений, работавших на противника[12, с.306].

В монографии и диссертации Б.Г. Усика, "Народное ополчение Сталинграда", также затронута тема партизанского движения[11]. По мнению автора, большинство бойцов партизанских отрядов регулярно изучали военное дело и проходили военную подготовку в подразделениях истребительных батальонов[11, с.139]. Всего с 25 августа 1942 года по 1 января 1943 года в тыл противника было направлено 9 боевых отрядов общей численностью 118 человек, в качестве партизан-одиночек и разведчиков оставлен на местах 51 человек[11, с.140].

В энциклопедии "Сталинградская битва" под редакцией М.М. Загорюлько нет информации о многих людях, причастных к работе партизан: зав. военным отделом обкома ВКП(б) Петрухине, секретаре обкома Ляпине, который курировал партизанские отряды[10, с.541].

В целом историографический обзор показал, что историческая литература по данной тематике достаточно бедна. Прежде всего, это обусловлено тем, что до настоящего времени в научный оборот введено малое число исторических источников. Все исследования построены на конкретных воспоминаниях и мемуарах, мало кто из исследователей привлекал архивные документы.

Партизанские отряды и группы на территории Сталинградской области начали организовываться по решению обкома ВКП(б) весной 1942 г. На совместных заседаниях бюро райкомов партии и райисполкомов обсуждался вопрос об их командном составе. К примеру, 6 апреля 1942 года, в Ново-Аннинском районе решено было сформировать два партизанских отряда во главе с Митрофановым Федотом Васильевичем и Терновым Степаном Васильевичем[13, д.19, л.154]. После образования Штаба партизанского движения при Сталинградском фронте отряды и группы перешли под его непосредственное управление. Во главе Штаба партизанского движения Сталинградского фронта в сентябре – начале

октября 1942 года находился майор П.А. Дудкин с октября 1942 года по первую половину января 1943 года – генерал-майор Т.П. Кругляков. Штаб партизанского движения Сталинградского фронта тесно сотрудничал со Сталинградским обкомом ВКП (б). Второй секретарь обкома Ф.В. Ляпин [13, д.19, л.155]. 9 сентября 1942 года был назначен представителем центрального штаба партизанского движения и членом Военного совета Сталинградского фронта [9, д.539, л.3]. В октябре 1942 года местом базирования Штаба партизанского движения Сталинградского фронта был избран город Камышин Сталинградской области [9, д.539, л.4].

Организационное становление Штаба партизанского движения Сталинградского фронта продолжалось длительное время. Штаб должен был состоять из девяти отделений: оперативного, разведывательного, связи и радиоузла, кадров, материально-технического, шифровального, финансового, секретного и общего делопроизводства. К декабрю 1942 года оперативное отделение состояло из одного человека – майора Петра Андреевича Дудкина. Разведотделение практически не работало, так как его начальник подполковник Михайлов болел, а заместитель майор Буданов был отстранен из-за невыполнения служебных обязанностей. Большие проблемы имелись в работе отделения связи и радиоузла. Его начальник подполковник Геевский обосновывал их отсутствием должного количества раций, плохой подготовкой радистов, которые не могли самостоятельно устранить неполадки и поломки радиостанций. Отделение материально-технического обеспечения, которым руководил майор интендантской службы Томашевич, практически не занималось подготовкой баз снабжения для партизанских отрядов и разведывательно-диверсионных групп. Шифровальное отделение не было обеспечено кадрами до начала декабря 1942 года, только 3 декабря 1942 года прибыл из Центрального штаба партизанского движения один человек. Остальные структурные подразделения Штаба партизанского движения Сталинградского фронта работали удовлетворительно [9, д.543 л.14].

Развертывание партизанского движения на территории Сталинградской области столкнулось не только с трудностями субъективного характера. Существенные неудобства для ведения партизанской деятельности создавали географические особенности региона, где в основном были значительные открытые пространства, отсутствовали лесные посадки. Затяжной характер боевых действий привел к большой плотности и насыщенности вражеских войск в оккупированных районах, причем противник концентрировался ближе к населенным пунктам. Оккупационный режим был чрезвычайно жестким. Узловые пункты часто концентрировались бронетехникой и танками [9, д.543, л.18].

Еженедельно старосты и полицейские из местных жителей сверяли подворные списки жителей. Запрещалось передвижение ночью. Существовала круговая ответственность домохозяев, членов семей и всего населенного пункта за появление партизан и оказание им какой-либо помощи [9, д.543, л.32]. В результате систематически проводимых облав все задержанные подозрительные лица расстреливались либо направлялись в концлагеря.

По вышеперечисленным причинам руководство Штаба партизанского движения Сталинградского фронта придерживалось тактики применения небольших по численности партизанских разведывательно-диверсионных групп, так как крупные партизанские формирования часто нельзя было использовать, а их действия не всегда были результативными [9, д.539, л.20].

В конце октября 1942 года центральный штаб партизанского движения потребовал активизировать деятельность партизан на Сталинградском и Ростовском направлениях [9, д.539, л.5]. Южная часть Сталинградской области была покрыта широко развитой сетью железных и грунтовых дорог. Центральный штаб призвал усилить диверсионную работу на коммуникациях, уничтожить живую силу тыловых гарнизонов противника. Однако центральный штаб партизанского движения отверг тактику Сталинградского штаба. Он настоятельно рекомендовал произвести слияние мелких групп в отряды по 50–80 человек. Для таких подразделений территория региона была поделена на шесть секторов оперативной деятельности. На железные дороги планировалось высылать специально подготовленные диверсионные группы по 7–9 человек. Для усиления политической работы среди местного населения должны были организовываться пропагандистские группы из 5–6 человек. В декабре 1942 года ЦШПД еще раз подтвердил эти указания [9, д.539, л.20].

Следуя им, штаб партизанского движения Сталинградского фронта организовал отправку через линию фронта трех партизанских отрядов. Тормосиновский был предан провокатором, Котельниковский и Верхне-Курмоярский – уничтожены немцами в районе перехода у села Киселевка [9, д.543, л.15].

В целом, оценивая в январе 1943 года деятельность относительно крупных партизанских формирований, генерал-майор Кругляков назвал в числе наиболее активных только отряд "Смерть фашистам" Нижне-Чирского района Сталинградской области под командованием Воскобойникова Павла Тимофеевича [9, д.539, л.12]. Остальные отряды проявили себя либо в единичных случаях, либо связь с ними, а значит и прямое руководство, терялись сразу после их переброски в тыл врага.

Более удачно действовали в районе Сталинграда диверсионно-разведывательные группы. К середине декабря 1942 года было подготовлено и выброшено в немецкий тыл 47 таких групп, состоящих из 236 человек. Задание командования выполнили и вернулись 27 групп [9, д.539, л.17]. Такое процентное соотношение в то время считалось положительным и результативным. В период отражения контрнаступления армии генерала Манштейна штаб партизанского движения Сталинградского фронта в полосе действий 51 и 2 армий на подрыв железнодорожных коммуникаций Котельнико-Сальск направил за линию фронта еще 7 диверсионных групп общим количеством 32 человека [9, д.543, л.22].

Наименьшее внимание уделялось Штабом парти-

занского движения Сталинградского фронта подготовке разведчиков-диверсантов, так как эту работу проводили разведывательные отделы армий и фронта.

Подводя итог исследования, необходимо еще раз подчеркнуть, что географические и боевые условия Сталинградской области не позволяли иметь в глубоком тылу постоянно действовавшие партизанские отряды. Боевые действия партизан проходили в ближайших тылах противника во взаимодействии с частями Красной Армии силами разведывательно – диверсионных групп и партизан-одиночек. Именно эта тактика, выработанная и обоснованная Штабом партизанского движения при Сталинградском фронте, была эффективной. Эта специфичная черта партизанского движения Сталинградского региона.

ЛИТЕРАТУРА

1. Водолагин М.А. Очерки истории Волгограда 1589–1967. – М: Наука, 1968. – 468 с.
2. Водолагин М.А. Сталинград в Великой Отечественной войне.(1941–1943).– Сталинград: Областное книжное издательство,1949.256 с.
3. Кандауров И.М. Степные Орлы. М., 1972.191 с.
4. Красавин В.С. Знаменосцы мужества. Волгоград. 1977. 143 с.
5. Красавин В.С. "Оборона Сталинграда – подвиг народа. М., 1968.144 с.
6. Красавин В.С., Бородин А.М., Логинов И.М. Подвиг Сталинграда. Волгоград: Книжное издательство, 1975. 373 с.
7. Павлова Т.А. Засекреченная трагедия: гражданское население в Сталинградской битве: монография/Т.А. Павлова. Волгоград. 2005. 594 с.
8. Петрухин Н.Р. Уходили в поход партизаны//Солдаты Сталинграда: Бойцы вспоминают минувшие дни... Волгоград: Издатель, 1998. 132 с.
9. Российский государственный архив социально-политической истории (РГАСПИ) Ф.69.Оп.1.
10. Сталинградская битва, июль 1942 – февраль 1943: энциклопедия/Адм. Волгогр. обл. [и др.]; редкол.: Загорулько М.М. (гл.ред.) [и др.].– Волгоград: Издатель, 2007.– 511 с.
11. Усик Б.Г. Народное ополчение Сталинграда. Волгоград, 2006. 182 с.
12. Федоряк Н.А. Вместе с народом и армией// Сталинградцы в бою и труде: Документы. Очерки. Воспоминания. Фотографии. Волгоград: Издатель, 2005. 308 с.
13. Центр документации новейшей истории Волгоградской области (ЦДНИВО) Ф.98.Оп.2.
14. Чуюнов А.С. Сталинградский дневник. Волгоград: Нижне-Волжское издательство, 1968. 384 с.
15. Ясковец Г.А. Коммунисты на передовых рубежах обороны Сталинграда//Сталинградцы в бою и труде: Документы. Очерки. Воспоминания. Фотографии. Волгоград: Издатель, 2005. 308 с.

© Д.А. Селезнев, (denis-seleznev-90@mail.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РАЗВЕДЧИКОВ НА ОККУПИРОВАННОЙ ТЕРРИТОРИИ СТАЛИНГРАДСКОЙ ОБЛАСТИ

Д.А. Селезнев

Аспирант,

Волгоградский государственный
социально-педагогический

университет

THE ACTIVITIES OF INTELLIGENCE OFFICERS IN THE OCCUPIED TERRITORY OF THE STALINGRAD REGION

D. Seleznev

Annotation

The article provides a historiographical review on the topic of the study, for the first time introduced into scientific circulation the materials of the transcripts of the head of the military division N. R. Petrukina, presents the objectives of intelligence activities in the occupied territory of the Stalingrad region, the facts of the heroism of the scouts, identified the reasons that impede the actions of the scouts on the outskirts of Stalingrad.

Keywords: scout, Stalingrad, Subversion, fascism, the Red army, Council of war, occupation.

Аннотация

В статье автором приводится историографический обзор по данной теме исследования, вводится впервые в научный оборот материалы стенограммы заведующего военным отделом Н.Р. Петрухина, представлены основные задачи разведывательной деятельности на оккупированной территории Сталинградской области, факты героизма разведчиков, выявлены причины, которые затрудняли действия разведчиков на подступах к Сталинграду.

Ключевые слова:

Разведчик, Сталинград, диверсия, фашизм, Красная армия, Военный Совет, оккупация.

Одним из малоисследованных вопросов военной региональной истории, является вопрос о разведывательной деятельности на оккупированной территории Сталинградской области.

Н.А. Федоряк рассмотрел вопрос подготовке разведчиков-диверсантов. По мнению автора, всего было отобрано и послано в разведку с территории Сталинграда 165 человек [10, с.297].

В монографии и диссертации Б.Г. Усика, "Народное ополчение Сталинграда" [9], уделяется внимание разведывательной деятельности, подчеркивается вклад разведчиков в общем деле разгрома врага, автор приводит данные о том, что разведчики совершили 165 переходов через линию фронта, установили расположение 32 штабов войсковых частей противника, 9 линий укреплений, 35 артбатарей, 23 складов с боеприпасами и ряда других военных объектов [9, с.139].

Деятельность разведчиков рассмотрел член Сталинградского городского комитета обороны М.А. Водолагин. В своей работе "Сталинград в Великой Отечественной войне" [2], приводит примеры героизма разведчиков Л. Абашевой, А. Филиппова, А. Пурновой, М. Букиной. Но есть и недостаток. Он заключается в том, что о деятельности разведчиков уделено мало внимания, чем, например о деятельности партизанских отрядов.

В 1951 году вышел сборник статей "Комсомольцы и молодежь в боях за Сталинград" [5]. Представлены в повествовательной форме рассказы А.П. Модиною "Боевое задание", Н.Я. Юдиной "Как я стала разведчицей", Т. Чепусовой "Встреча в Латошинском саду", А.Т. Филиппова "Мой сын Саша" [5]. Достоинством сборника, является то, что помимо примеров героизма разведчиков приводятся и их биографические данные.

В 1953 году вышел труд "Рассказы Сталинградцев" [7]. В повествовательной форме описывается деятельность разведчиц Н.Я. Юдиной, Т.Чепусовой, Ф.М. Пироговой.

В 1977 году В.С. Красавин издает свой труд "Знаменосцы мужества" [6] в котором уделяет внимание действиям разведчиков, в более подробной форме, чем Водолагин проводит исследование, приводятся причины, которые препятствовали действиям разведчиков на подступах к Сталинграду.

В 1983 году вышел труд И.М. Кандаурова "Стойкость" [4], в котором помимо рождения партизанского движения и героических подвигах трудящихся в тылу врага на временно оккупированной территории в период Сталинградской битвы, уделяется внимание разведывательной деятельности. Достоинством работы является то, что в повествовательной форме приводятся примеры героизма разведчиц М.Храмовой, М.Пяткиной, Е.Дмитрие-

вой, Л. Крыловой, Н. Лезгуновой, Н. Клевы, К. Панчишкиной. Недостатком является то, что автор практически не привлекал архивные материалы.

Г.А. Ясковец в 2005 году издал документальный очерк о героях комсомольского подполья "С тобой моя Родина до конца"[13]. В книге описаны события второй половины 1942 года – начала 1943 года. В ней помимо организации партизанского движения на территории Нижне-Чирского и Тормосиновского районов рассматривается и разведывательная деятельность на оккупированной территории Сталинградской области, активно привлекаются архивные материалы, в том числе и фотоматериалы, приводятся деятельность разведчиц К. Панчишкиной, Т. Артемовой.

В целом историографический обзор показал, что историческая литература по данной тематике достаточно бедна. Прежде всего, это обусловлено тем, что до настоящего времени в научный оборот введено малое число исторических источников. Все исследования построены на конкретных воспоминаниях и мемуарах, мало кто из исследователей привлекал архивные документы.

Основной задачей разведывательной деятельности по Сталинградской области было систематическое наблюдение за переброской войск и боевой техники:

- а) по железным дорогам Лихая – Сталинград, Сальск – Сталинград;
- б) по грунтовым дорогам – Цимлянская – Нижнее Астахово; Элиста– Сталинград; Дивное – Заветное–Сталинград.

Планировалось выбросить разведывательные группы в следующие пункты – Нижнее Астахово, Миллерово, Морозовский, Цимлянская, Котельниковский, Зимовники, Заветная. В группу организаторов партизанского движения включались подготовленные разведчики (1–2 человека) для организации агентурной разведки[8, д.539, л.22].

25 июля 1942 года в ряд населенных пунктов Сиротинского района вошли фашистские войска. С этого момента в Сиротинском районе не прекращались военные действия. Бои, по состоянию на 6 августа 1942 года, происходили в хуторах Голубинском, Ближняя–Перекопка, и Теплом[1, д.72, л.133]. В 15 и 25 километрах от районного центра с 25 июля по 1 августа 1942 года противник сконцентрировал войска в 5 километрах от хутора Ближняя–Перекопка, юго–западнее райцентра, и в хуторе Теплом, юго–восточнее райцентра[1, д.72, л.134]. Концентрировались, главным образом, танковые силы – по Ближней–Перекопке до 200 танков[1, д.72, л.135]. Эти данные были получены от членов истребительного батальона бывшего председателя Трех–Островского колхоза и бывшего председателя Камышинского сельсовета, первый – беспартийный, второй – член ВКП(б). Разведчики, посланные разведать расположение фашистских

войск, по балке Камышинка подошли к лагерю немцев и установили, что в 2–3 километрах от Душимова пруда стоят замаскированные танки, а с территории хутора Осинки, Клетского района подходят новые танки и тут же маскируются[1, д.72, л.135]. Эти данные разведчики передали командованию 192–й дивизии, но последние предпринять ничего не могли, так как в их распоряжении не было авиации и отсутствовала связь с другими подразделениями. В хуторе Трех–Островский, разведчики связались с командиром танковой дивизии, который в тот же день, 31 июля 1942 года, двинул свою дивизию к месту концентрации сил противника[1, д.72, л.136]. Исход боя неизвестен. О том, что противник концентрирует свои войска на этом участке, командованию 192–й дивизии, а также танковой дивизии, было неизвестно. То, что в хуторе Теплом сконцентрировались до 100 танков противника, было установлено разведчиками[1, д.72, л.137].

Помимо бойцов истребительных батальонов, в разведку посылались местные жители. Так, например, в разведку в хутор Осиновский были отправлены подростки – Василий, 1927 года рождения, и его сестра Таисия, 1929 года рождения, командование поручило им выявить наличие в хуторе аэродрома и танков противника, а также узнать, что происходит в данном населенном пункте[1, д.72, л.138]. 29 июля 1942 года по возвращении Вася и Тая доложили, что в хуторе Осиновки стоят немецкие войска, через этот населенный пункт из хутора Венцовского Клетского района непрерывно идут автомашины с боеприпасами и другими грузами[1, д.72, л.139]. Мирных граждан в этом населенном пункте было мало, все они сидели или в квартирах или в погребах.

Благодаря деятельности разведчиков, устанавливались факты злодеяний немецко–фашистских захватчиков по отношению к местному населению. Так, например, 28 июля 1942 года разведчик был послан в хутор Голубой, якобы к своим родственникам[1, д.72, л.140]. В этот день пройти в хутор Голубой он не смог, так как немцы обстреливали из пулеметов и автоматов подступы к хутору. Около суток разведчик отсиживался в балке, а затем, установив, что восточная часть соседнего хутора Голубинского обстрелу не подвергалась, ночью прошел к своей сестре. 29 июля 1942 года местная жительница сообщила разведчику, что часть немецких автоматчиков расположена в саду, днем они ходят по квартирам с обысками, забирают у населения кур и свиней[1, д.72, л.141]. Разведчик установил, что немцы забрали скот у колхозников и угнали в хутор Осинки Клетского района. Он также установил, что большая часть местного населения резко настроена против немецких оккупантов но имелись и те, кто симпатизировал к фашистам, в основном, в прошлом социально чуждые и те, у кого не было родных в Красной армии[Там же, д.72, л.141]. В хуторах Голубинском и Теплом оставались, в основном, женщины и дети. Никакой власти немцы на занятой ими территории не создавали, занимаясь, в основном, грабежами [Там же].

Разведчик пробыл в хуторе Голубом и Теплом около суток, вернулся этим же путем в ночное время[1, д.72, л.142].

На основе имеющихся оперативных данных разведывательного характера было установлено, что силы противника находятся в следующих пунктах:

1. Новая Калитва Воронежской области – 294 пехотная дивизия.
2. Малярово Воронежской области – 62 пехотная дивизия.
3. В хуторе Бураково находилась 384 пехотная дивизия.
4. Осиповка – 100 легкая артиллерийская дивизия.
5. Медовая – 370 пехотная дивизия.
6. В районе Богучар – 312 дивизия.
7. Березовский район Ростовской области.
8. Хутор Фомихино Серафимовического района – 305 пехотная дивизия.
9. Хутор Балка – Соинская Серафимовического района – 3 легкая пехотная дивизия.
10. В районе хутора Кузнечки и Усть-Хопра Серафимовического района, разведкой противника созданы пункты по переброски своей агентуры[1, д.54, л.38].

18 августа 1942 года разведчик, посланный в хутор Перекопка, установил, что оборона немцев насыщена минометами и артиллерией; что же касается пехоты, то на этом участке фронта ее недостаточно – к тому же, немецкая армия в то время испытывала недостаток боеприпасов. В связи с этим, в немецкой армии бытовал настроение, что если в ближайшее время им не подбросят 2–3 дивизии, то русские смогут гнать их до Берлина. Такие настроения высказывали немецкие солдаты в присутствии граждан хутора Перекопки[1, д.49, л.111].

27 августа 1942 года разведчик лично был переброшен через реку Дон, в хутор Перекопка, который в то время занимали немцы. В Перекопку он пришел лесом и по пластуни через луг, немцами не был задержан. Находясь в Перекопке, установил, что оборона немцев, была насыщена минометами и артиллерией, в пехоте имелся большой недостаток[1, д.49, л.114].

В ночь с 27 на 28 сентября 1942 года разведчик был направлен на линию немецкой обороны, расположенную между хутором Яблоновским и Сиротинской станцией, а именно, у высоты 172,4[1, д.49, л.112].

При прохождении линии немецкой обороны разведчик в указанном месте обнаружил немецкую батарею, состоящую из 8 орудий, которые были расположены в овраге северо-восточнее высоты 172,4. Повернув на запад по дороге, которая идет с хутора Шоина на Верхнюю Перекопку, разведчик обнаружил метрах в 70–75 западнее вершины высоты 172,4 и в 100–110 метрах от дороги батарею из 7–8 орудий[1, д.49, л.113]. В 100 метрах северо-западнее указанной высоты, в 60–70 метрах от до-

роги расположена третья батарея противника, состоящая из 4–х орудий[Там же, д.49, л.113]. Севернее этой батареи, в 120–130 метрах были расположены 5 немецких танков[Там же]. Жительница хутора Орехово Мария Федорова, которая работала в больнице, сказала разведчику, что там лечатся до 40 немцев и до 30 румын[Там же]. Смертные случаи очень часты. Возле школы было кладбище немецких и румынских солдат. Могилы располагались в строгом порядке, неглубокие, но с таким расчетом, чтобы в них помещалось от 6 до 10 человек[Там же]. На каждой могиле ставился крест с именем и фамилией одного солдата, по – видимому, для того, чтобы скрыть действительные потери живой силы. Для рывья могил привлеклись местные жители[1, д.49, л.114].

Трупы же красноармейцев немцы не хоронили, и не разрешали это делать местному населению. Поэтому убитые лежали даже на дорогах, и по ним ездили немцы.

Интересен тот факт, что между немцами и румынами существовала ярко выраженная вражда. Немцы относились к румынам свысока и с пренебрежением. Даже немецкие солдаты считали себя выше румынских офицеров. Разведчику довелось самому видеть, как немецкий солдат выгнал из квартиры румынского офицера и занял ее сам, а офицер, ругаясь, пошел искать новую квартиру. Румыны также не выносили немцев, говорили, что немцы слишком высоко дерут нос, и люди они плохие[11, д.20, л.39]. Разговорившись с румынским солдатом 312–й дивизии разведчик установил, что немецкие и румынские солдаты половину содержания получали советскими деньгами. Причем, за каждую немецкую марку платили по 25 рублей советскими денежными знаками, и 12 рублей 50 копеек советскими денежными знаками за 1 румынскую марку[11, д.20, л.40]. Проходя по хуторам, разведчик установил, что из хуторов Осиновского, Логовского, Ярского, Мелоклетского, станицы Клетской все русское население было уведено немцами в хутора Крайний, Средний Орехов, Платонов, Селиванов, Свечников, Майоровский и другие – дальше от линии фронта, ибо, как говорил житель хутора Логовского Семен Ковалев, немцы заметили, что хуторяне передавали сведения советским войскам[1, д.49, л.137].

Поэтому все хутора, в которых размещены "выселенцы", переполнены народом. Повсюду, где побывал разведчик, жилые дома и летние кухни, пригодные для жилья, заняты немцами и румынами, а хозяева и беженцы из других хуторов ютятся в сараях или под стенами, где некоторые понаделали себе шалаши, а большинство – просто под открытым небом[1, д.49, л.138].

Наиболее ценную помощь войскам Сталинградского, Донского и Юго-Западного фронтов оказывали группы из двух-трех человек и особенно одиночки, переправляемые в тыл противника с целью разведки. Доставляемые ими разведывательные данные помогали войскам как при обороне, так и наступлении. Благодаря точным разведывательным данным советские войска наносили ог-

ромный урон врагу. При этом наши потери на разведывательной работе исчислялись единицами.

Существуют характерные примеры, когда в разведку посылались два человека. Так, например, в ноябре 1942 года на участке 65 Армии действовали две парных группы партизанок-разведчиц: 1) "Друзья" – Букина Мария Васильевна, 1925 года рождения, член ВЛКСМ уроженка села Ромахи, Балыклейского района Сталинградской области и Абашева Любовь Павловна, 1923 года рождения, уроженка хутора Зеленовский Раковского района Сталинградской области[3, д.22, л.27]. 2) "Подруги" – Павлова Анна Михайловна, 1916 года рождения, кандидат в члены ВКП(б), уроженка села Ольховка Ольховского района Сталинградской области и Пурнова Анна Васильевна, 1923 года рождения, член ВЛКСМ, уроженка села Ольховка Ольховского района Сталинградской области[3, д.22, л.28].

Разведывательные группы "Друзья" и "Подруги" направлялись в тыл врага с заданием разведывательного характера по сбору сведений о противнике и характере оборонительных работ в районе Балка Сухая Голубая, вдоль реки Голубая и хутора Голубой, а также наличия автотранспорта противника в этом районе[3, д.22, л.29]. Разведчицы успешно выполняли задания и благополучно возвращались, передавая достоверные данные о противнике командованию 63 Армии. 6 ноября 1942 года за образцовое выполнение боевых заданий на фронте борьбы с немецкими захватчиками, за проявленную доблесть и мужество партизанки-разведчицы были награждены правительственными наградами: Букина Мария Васильевна – медалью "За отвагу", Абашева Любовь Павловна – медалью "За боевые заслуги"[3, д.22, л.30].

Проведение разведки на этой территории являлось необходимостью перед наступательными действиями в районе среднего Дона[8, д.541, л.5].

Разведгруппы "Подруги" и "Друзья" тщательно производили разведку в этих районах и благополучно возвращались, выполнив поставленные задачи, добыв ценные данные о противнике для командования 65 Армии.

С 7 на 8 декабря 1942 года в окруженную группировку противника в район Сталинграда были направлены 2 партизанки-разведчицы – Надежда Васильевна Клева, комсомолка, и Людмила Лукьяновна Иванова – с заданием разведывательного характера[3, д.22, л.31]. В течение ночи разведчицы благополучно переправились через линию фронта и достигли заводского района. Фашисты задержали Клеву и Иванову, но, не обнаружив ничего подозрительного, освободили их. Однако неподалеку от этого места разведчицы были обстреляны из винтовок. Иванова была убита, Клева успела укрыться в овраге. 9 декабря 1942 года Надежда Клева достигла поселка Тракторного завода и завода "Баррикады". Собрав важные данные о противнике, Клева в ночь на 10 декабря 1942 года благополучно возвратилась в расположение наших частей[3, д.22, л.32].

12 декабря 1942 года Надежда Клева снова отправилась в разведку, была посажена схвачена немцами и посажена в лагерь, сумела сбежать и доставила в штаб 62 армии ценные данные о противнике[3, д.22, л.33].

В Нижне-Чирский район, что в 400 километрах юго-западнее Сталинграда, были направлены два разведчика – Бобриков и Рыжова – с задачей выяснить наличие в установленном районе партизанского отряда и провести разведку сосредоточения сил противника[11, д.15, л.52]. С задачей разведчики справились.

В Суровикинский район (115 километров западнее Сталинграда) были направлены два разведчика – Братухин и Казаркина – с задачей разыскать партизанский отряд и произвести разведку сосредоточения сил противника[8, д.540, л.23]. Задача была выполнена.

В район Балка Дубовая что в 25 километрах западнее Сталинграда, на территорию окруженного противника были посланы 2 разведчика с задачей установить расположение складов, их количество и место нахождения штабов противника[8, д.540, л.24].

3 декабря 1942 года в тыл противника была направлена разведывательная группа из трех человек, возглавляемая старшиной Алексеем Николаевичем Стеквашевым, 1910 года рождения, взятый с пересыльного пункта 62 Армии[Там же, д.540, л.24]. Группе была поставлена задача разведывательно-диверсионного характера в Городищенском районе Сталинградской области. Углубившись на 800 метров за линию фронта, группа встретила заграждение противника, старший группы Стеквашев решил возвратиться[Там же]. При возвращении группа попала под минометный огонь, один боец был убит, второй ранен. Сам Стеквашев после возвращения был направлен в часть[8, д.540, л.25].

1 ноября 1942 года разведывательный отдел 57 армии, направил разведчика Григория Усика и капитана Галкина из Репино через линию фронта в тыл противника[11, д.15, л.44]. Фронт они переходили в районе населенного пункта Червлёный. Разведчикам была поставлена задача достичь Бузиновки и установить местонахождение и количество немецко-румынских войск. Григорий Усик был задержан румынскими солдатами и доставлен в штаб 20-й румынской дивизии, расположенной в балке юго-западнее поселка Нариман[11, д.15, л.45]. В этом районе находилось много автомашин. Григорий Усик насчитал 170 штук автомашин[11, д.15, л.46].

2 ноября 1942 года Григорий Усик насчитал 127 автомашин, прошедших в сторону Сталинграда. Под арестом он пробыл до 13 ноября 1942 года. Каждый день его, вместе с другими задержанными заставляли работать, копать укрытия для автомашин.[Там же, д.15, л.46] Поведав в легенду Григория о том, что он эвакуировался из города Изюм, работал в Сталинграде на мельнице, при эвакуации остался жить в Светлом Яру, а теперь решил пробраться к себе на родину, румыны дали ему пропуск в город Изюм. 15 ноября 1942 года с этим пропуском Григо-

рий Усик отправился по направлению к станции Тундутово, где хотел перейти линию фронта и возвратиться в разведотдел 57 армии [Там же]. 27 ноября 1942 года он пошел по дороге на Аксай к нему присоединились лейтенант и старшина кавалерийской 81-й дивизии. 28 ноября 1942 года Усик прибыл в Аксай, оттуда командир дивизиона, капитан, направил разведчика в Абганерово. 30 ноября 1942 года Григория Усика комендант направил его из Абганерово в Плодовитое куда он и явился [11, д.15, л.47]. Все данные Григорий Усик передал разведывательному отделу 57 армии.

Наиболее эффективно посылались разведчики-одиночки. Так, например, Федосья Михайловна Пирогова, беспартийная, 1895 года рождения, имела на иждивении двух детей, работала в качестве разведчицы для 64 армии [12, д.73, л.42]. Пирогова была родом из Кировского района, за время осады Сталинграда, 18 раз ходила в разведку и каждый раз приносила ценные сведения [12, д.73, л.43].

Комсомолка Татьяна Ивановна Гурьянова 6 раз ходила в тыл противника, собирая целые разведывательные данные для 64 армии [12, д.73, л.44]. При выполнении одного из заданий была ранена, но после выздоровления продолжала ходить в разведку.

20 декабря 1942 года разведчицу Ксению Назаркину перебрасывали через линию фронта в районе Демкин – Верхне-Рубежный. Из-за большой концентрации сил противника на этом участке сопровождал ее лейтенант Закутаев, который повел ее на Верхне-Чирскую – Ново-максимовку. [11, д.15, л.50]. Линия фронта проходила в 2 км южнее хутора Ерицкий. Войдя вечером в населенный

пункт, они попали под минометный обстрел и залегли прямо на улице. Три мины упали неподалеко от них, а четвертая смертельно ранила лейтенанта Закутаева – осколок попал ему в сердце [Там же, д.15, л.50]. Назаркину ранило в ногу, выполнить задание она не смогла и вернулась обратно 24 декабря 1942 года [11, д.15, л.51].

Таким образом, армейская разведывательная работа играла значимую роль в плане сопротивления врагу. Разведывательные задачи выполняла также агентура, оставленная в тылу противника в крупных городах, таких, как Сталинград, Астрахань и крупных районных центрах – Калаче, Фролово, Урюпинске, Серафимовиче, Котельниково. Благодаря деятельности агентуры в этих городах, была проведена разведка военных и промышленных объектов противника.

Высокая плотность войск противника в условиях стабилизации фронта, усиленный военный контроль, зверский оккупационный режим – все это затрудняло действия разведчиков на подступах к Сталинграду.

Благодаря деятельности разведчиков устанавливалась структура оккупационного режима на оккупированной территории Сталинградской области, непосредственно сам оккупационный режим, злодеяния немецко-фашистских захватчиков по отношению, как к местному населению, так и к военнопленным бойцам и командирам Красной Армии, прислужники фашистов.

Разведчики действовали, рискуя собственной жизнью, как и партизаны, диверсанты, и подпольщики, мужественно вели борьбу с врагом, добывали ценные разведывательные данные, внося большой вклад в разгром немецко-фашистских войск.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архив Управления Федеральной Службы Безопасности по Волгоградской области (АУФСБ)Ф.10.0п.1.
2. Водолагин М.А. Сталинград в Великой Отечественной войне.(1941–1943).– Сталинград: Областное книжное издательство, 1949. 256 с.
3. Институт Российской Истории Российской Академии Наук (ИРИ РАН)Фонд 2. раздел 3. опись.5.
4. Кандауров И.М. Стойкость. Волгоград. 1983. 416 с.
5. Комсомольцы и молодежь в боях за Сталинград. Сталинград. 1951. 150 с.
6. Красавин В.С. Знаменосцы мужества. Волгоград. 1977. 143 с.
7. Рассказы сталинградцев. сост. Герасимов Е., Шмерлинг В. Сталинград. Сталинград. кн. Изд-во, 1953. 240 с.
8. Российский Государственный Архив Социально-Политической Истории (РГАСПИ) Ф.69.0п.1.
9. Усик Б.Г. Народное ополчение Сталинграда. Волгоград, 2006. 182 с.
10. Федоряк Н.А. Вместе с народом и армией// Сталинградцы в бою и труде: Документы. Очерки. Воспоминания. Фотографии. Волгоград: Издатель, 2005. 308 с.
11. Центр Документации Новейшей Истории Волгоградской Области (ЦДНИВО)Ф.13022.0п.1.
12. ЦДНИВО Ф.171.0п.1.
13. Ясковец Г.А. С тобой, моя Родина, до конца: документальный очерк о героях комсомольского подполья в задонье. М., 2012.152 с.

ФРОНТОВАЯ ПЕЧАТЬ НА ЯЗЫКАХ НАРОДОВ СССР в 1941-1945 гг.

Семакин Сергей Иванович
К.ист.н., доцент,
МГУ им. М.В. Ломоносова

PRINT MEDIA IN LANGUAGES OF PEOPLES OF THE USSR ON THE BATTLEFIELD IN 1941-1945

S. Semakin

Annotation

The article analyses activities and policies of party bodies, Soviet government, political bodies of the Red Army on the frontline (1941–1945) aimed at establishing newspapers in languages of peoples of the USSR. The article surveys the variety of multiethnic military print propaganda. There is a focus on the tasks solved by these ethnic newspapers: nurture of valor and camaraderie, promotion of time-honored ethnic traditions, assistance in military training, and features in history of Homeland defense, which became an important factor in the victory of the USSR over the Nazi.

Keywords: State Defense Committee, political bodies, Red Army, frontline, newspapers in ethnic languages, combatants of non-Russian ethnicity, military correspondent, propaganda, publicity, valor, victory.

Аннотация

В статье рассматривается деятельность и политика партийных организаций, Советского руководства, политорганов Красной Армии на фронтах Великой Отечественной войны (1941–1945) по созданию газет на языках народов СССР. Показан весь спектр разнообразной работы многонациональной военной печатной пропаганды. Особое внимание в статье уделяется освещению задач, которые решали национальные газеты: воспитанию героизма и дружбы, агитации вековых традиций разных народов, помощи в боевой выучке, яркому описанию истории боевых страниц по защите Родины, что стало важным фактором победы СССР над фашизмом.

Ключевые слова:

Государственный Комитет Обороны, политорганы, Красная Армия, фронт, газеты на национальных языках, воины нерусской национальности, военный корреспондент, пропаганда, агитация, героизм, победа.

Осознавая огромную роль печатной пропаганды в воспитании личного состава Вооруженных Сил, ЦК ВКП(б), Советское правительство и политорганы Красной Армии с первых дней войны начали создавать и укреплять фронтовую многонациональную прессу. На фронт были направлены лучшие кадры журналистов из центральных, республиканских и областных газет, сотни представителей многонациональной советской литературы. Значительно улучшилась материальная база красноармейской печати. В кратчайшие сроки на фронтах было организовано издание миллионов листовок и других печатных материалов на языках народов СССР. На фронте была создана сеть новых печатных органов своими штатами и полиграфической техникой. Уже к концу 1942 г. на фронтах выпускалось около 50 газет на языках народов СССР, а в дальнейшем – более 60-ти.

Это стало важной составной частью идеологической работы в войсках и оказывало огромное влияние на моральное состояние солдат и офицеров нерусских национальностей. Они воспринимали эти издания как проявление чуткости и заботы командования. В первые же месяцы выпуска фронтовых национальных газет в их редакции пришли тысячи писем красноармейцев с от-

зывами и пожеланиями. Приведем лишь некоторые из них. "Мы, бойцы – татары и башкиры, – писали воины Воронежского фронта, – газету "Ватанномусьючен" читаем с большим удовольствием и радостью. Наша рота состоит из 7 разных национальностей – татар, башкир, казахов, узбеков, киргизов, удмуртов и туркмен. Мы устраиваем коллективную читку газеты" [1, с. 581]; "Сегодня получили газету на родном языке, – писал красноармеец А. Норматов. – Мы очень обрадовались, что имеем возможность читать газету на своем родном языке. Считаю своим долгом принять активное участие в работе газеты" [2, с. 89]; "Бойцы, не владеющие или плохо владеющие русским языком, сейчас ясно понимают то, что происходит на фронтах Великой Отечественной войны, как славная Красная Армия бьет немецких захватчиков", – сообщал в редакцию рядовой С. Салихов [3, с. 355].

Большую помощь оказала национальная военная пресса лекторам, пропагандистам и агитаторам в их работе среди воинов нерусской национальности. Особенности этой работы широко освещались на страницах печати. Так, агитатор одного из подразделений С. Фаратов в газете 2-й Гвардейской армии "В атаку" писал: "Когда мне поручили вести агитационную работу среди

бойцов нерусской национальности, я взялся за дело с большой охотой. Главным пособием для меня служит газета "Сталинское знамя" на татарском языке. В беседах я использую произведения известных татарских поэтов, напечатанные в газете".

Подчеркивая важность создания многонациональной фронтовой печати и необходимость ее совершенствования секретарь, ЦК ВКП(б) А.С. Щербаков на совещании агитаторов, работающих среди бойцов нерусской национальности в августе 1943 г., подчеркивал: "Нужно добиться, чтобы в газетах, которые издаются на национальных языках, чтобы в каждом номере газеты были статьи руководителей той или другой национальной республики, чтобы в каждом номере были статьи работников данной национальной области, чтобы в казахской газете были статьи о Казахстане, о том, как живет Казахстан, как хлеб убрали, как развивается промышленность, что делается в том или ином районе. Это крайне важно не только для бойцов нерусской национальности, для казахов, но и для сибиряков это важно, и для москвичей это важно" [4, с. 1–2].

Наряду с сотнями газет на фронтах выходила разная политическая литература на языках народов СССР. К осени 1943 г. печатная агитация и пропаганда на национальных языках получила довольно внушительный размах. Только в 1943 г. ГлавПУРККА и Воениздат Народного Комиссариата Оборона издали 318 наименований различных брошюр и книг тиражом около 6 млн. экземпляров, лозунгов – 6,5 млн. экземпляров, листовок – 364 названий общим тиражом более 12 млн. экземпляров [5, с. 302].

В национальных формированиях и частях, где воины той или иной национальности составляли большинство личного состава, газета выходила на одном языке, как, например, печатные органы 390 и 408 армянских стрелковых дивизий: "Ай снайпер" ("Армянский снайпер") и "АнунАйреники" ("За Родину"). Газеты на национальных языках имели название фронтовой газеты, выходившей на русском языке, и издавались ее редакцией. Газета Воронежского фронта имела название "За честь Родины" и при ней выпускались газеты с этим же названием: "Ватаншарафиучун" – на узбекском языке, "Ватанномусьюочен" – на татарском языке, "Отаннамысыушин" – на казахском языке, "За честь Батькевщины" – на украинском языке. Решение о создании газет на языках народов СССР при фронтовых газетах, выходивших на русском языке, было наиболее оптимальным в условиях военного времени.

Советская военная печать зародилась еще в годы иностранной интервенции и гражданской войны. Газета Ленинградского фронта "На страже Родины" начала издаваться еще в дни наступления Юденича на Петроград

под названием "Боевая Правда" и в годы Великой Отечественной войны отметила свой 25-летний юбилей. Такой же юбилей отметила и газета Закавказского фронта "Боец РККА". Таким образом, к 1941 г. некоторые окружные и фронтовые газеты уже имели опыт идейно-политического и интернационального воспитания красноармейцев.

Показателен тот факт, что национальные фронтовые издания поначалу были переводными и 90% материалов переводили из фронтовых газет, выходивших на русском языке. В дальнейшем, по мере формирования военкоровского актива и укрепления кадров редакций газет, эти издания перестраивали свою деятельность с учетом особенностей воспитательной работы среди воинов нерусской национальности. Так как фронты были многонациональными по составу, то фронтовые газеты выходили одновременно на нескольких языках. Газета 3-го Украинского фронта "Советский воин" выходила на 8 языках – русском, армянском, азербайджанском, грузинском, казахском, татарском, узбекском, молдавском. Вместе с тем, в зависимости от структуры войск иногда на одном национальном языке издавалось до десятка и более военных газет. На армянском языке в разное время издавалось более 14 газет, из них, 5 – фронтовых, 4 – дивизионных, 1 газета выходила для Черноморской группы войск Закавказского фронта.

География армянских газет была довольно широка. Они выпускались на Крымском, Южном, Закавказском, Северо-Кавказском и Брянском фронтах. В Красной Армии издавалось пять туркменских газет: фронтовая – "Гызылэсгерхакыкаты" ("Красноармейская правда"), бригадная – "Совет ватангысы" ("Советский патриот"), дивизионные – "Туркмен атлысы" ("Туркменский конник") и "Гызыл джигит" ("Красный воин"), окружная – "Фрунзычы" ("Фрунзевец"). В целом же на каждом фронте издавалось 3–5 и более фронтовых газет на языках народов Советского Союза. Тематика национальных военных изданий была разнообразной. Прежде всего она охватывала основные вопросы фронтовой обстановки. Эти газеты учили воевать, овладевать оружием и тактикой ведения боя, помогали политорганам в идейном воспитании и усилении боевой сплоченности многонациональных воинских коллективов.

Проблема заключалась в том, что основная часть воинов нерусской национальности на фронте испытывала серьезные трудности. Их положение осложнялось слабым знанием или полным незнанием русского языка, непривычно тяжелой боевой обстановкой, длительным отрывом (для многих впервые в жизни) от родной национальной среды. В связи с этим военная печать должна была обращать на них особое внимание, помогать им осваиваться в частях и подразделениях во время первых боев. Нередко в публикациях фронтовых га-

зет воины нерусской национальности впервые находили те или иные сведения о тактике современного боя, об устройстве военной техники. Рассчитанная на массового читателя, фронтовая, армейская и дивизионная национальная печать существенно облегчала работу командиров и политработников по военному обучению молодого состава. В одном из отчетов агитатора 125-й стрелковой дивизии, 42-й армии Ленинградского фронта об этом говорилось следующее: "В дивизию приходят казахи, узбеки, якуты и воины других национальностей, которые на 90% не владеют или слабо владеют русским языком. Но из них в короткий срок нужно сделать артиллеристов, стрелков, пулеметчиков, минометчиков и т.д. В 414 артиллерийском полку при формировании нового дивизиона пришло 29 казахов, которые в артиллерии никогда не служили. Пришлось работать много и работникам полка и политотдела. Результат неплохой: все бойцы нерусской национальности, как и русские, быстро сумели овладеть техникой. В одном из расчетов все бойцы казахи. Стреляют хорошо, дисциплина отличная. Минометный расчет 466 стрелкового полка состоит из 4 национальностей, хорошо сработан, стреляет отлично. Таких примеров много. Наша дивизия 9 месяцев обороняет подступы к Ленинграду. В обороне мы применяем все формы и методы работы – беседы, выпуск боевых листов на национальных языках, митинги".

Необходимо отметить, что и в целом для командиров и политработников Красной Армии это была особая задача – обучить в кратчайший срок бойцов нерусской национальности основам военного дела. Исторически это объяснялось тем, что до установления Советской власти многие народы, такие, как адыгейцы, бурят-монголы, коми, киргизы, казахи, узбеки, туркмены, таджики, балкары, чеченцы, черкесы и др. не призывались в армию. В одном из своих выступлений советский государственный деятель М.И. Калинин в этой связи подчеркнул: "Подготовить население национальных республик и областей к войне, к оружию, к строю было нелегкой задачей. С этой задачей могла справиться только Советская власть". Закономерно поэтому, что одной из ведущих в национальных газетах была военная тематика. Большинство газет на языках наций и народностей нашей страны было создано, когда Красная Армия вела тяжелые оборонительные бои. В этот период в материалах прессы отражались прежде всего специфика и особенности оборонительных боев. Газета Северо-Западного фронта "Отанушин" ("За Родину") на казахском языке начала издаваться на основании приказа НКО СССР 11 июля 1942 года, когда войска фронта находились в обороне [6, л. 13]. С первого же номера она призывала бойцов проявлять активность в боях, изматывать врага, истреблять его живую силу и технику. Газета из номера в номер последовательно освещала действия советских войск. Таковы корреспонденции: "За

два дня – 12", "Удачная засада", "Героическая схватка". Заслуживает внимания также опыт газет, издававшихся на других языках. Казахские и узбекские газеты выходили в разное время более чем на 13 фронтах: Северо-Западном, Калининском, Воронежском, Сталинградском, Юго-Западном, 1-м Украинском, 1-м Белорусском, Западном, Брянском, 3-м Белорусском, 3-м Украинском, 4-м Украинском, Дальневосточном и др. Лучшими изданиями на узбекском языке были газеты "Кызыл армия" ("Красная Армия") на Сталинградском фронте, "Ватанчун" ("За Родину") на Северо-Западном фронте и "Ватаншарафиучун" ("За честь Родины") на Воронежском фронте. Все они имели специальные разделы, в которых освещался боевой опыт войск. В "Ватанчун" этот раздел назывался "Советы бойцам". "Ватаншарафиучун", уделяя большое внимание боевой выучке и совершенствованию воинского мастерства, постоянно помещала в этом разделе статьи опытных фронтовиков. Можно выделить такие материалы газеты, как "Снайпер в уличном бою", "Бой в лесу", "Об ошибке бронебойщика Кадыра", "Успехи бронебойщика Пономаренко", "Снайпер – грозная сила для врага". Газета "Кызыл Армия" была издана в период ожесточенных боев в донских степях и в районе Сталинграда. В целях повышения военной квалификации красноармейцев "Кызыл Армия" систематически пропагандировала опыт солдат и офицеров фронта, отличившихся в боях. Прославившиеся в жестоких боях снайперы, бронебойщики, автоматчики, истребители танков, минометчики, пулеметчики, артиллеристы делились на страницах "Кызыл Армии" своим боевым опытом, простыми и убедительными словами учили своих товарищей по оружию, как бороться с вражескими танками и самолетами, правильно окапываться и закрепляться на достигнутых рубежах. Эти публикации газет имели особое значение для воинов нерусской национальности, так как в них учитывались не только положительный опыт боев, но и разбирались недостатки, ошибки в действиях отдельных военнослужащих. К тому же статьи на военную тематику были разноплановыми, в них давались советы снайперам, артиллеристам, зенитчикам, саперам, учитывались особенности ночных схваток, боев на пересеченной местности и т.д. [7, л. 31–35].

В процессе воинского и идейно-политического обучения бойцов нерусской национальности большое значение имело освоение русского языка. Редакции газет принимали в этом самое активное участие. Они открывали специальные полосы, передовые, разделы с названиями "Изучить русский язык!", "Изучай русский язык!", "Опыт изучения русского языка" и др., давали подборки о том, как бойцы изучают русский язык. Некоторые издания публиковали специальные словари русских слов, как это делала газета Северо-Западного фронта "Отанушин" ("За Родину") на казахском языке. В ней постоянно приводились русские слова с переводом

на казахский язык. Кроме того, через ГлавПУРККА на фронты высылались военно-политические разговорники на разных языках. При необходимости такие разговорники издавались фактически на передовой, в отделах печати политуправлений фронтов и политотделов армий.

Изучение русского языка было необходимо и с точки зрения повышения грамотности, уровня политической культуры красноармейцев. Это позволяло им знакомиться с материалами центральной партийно-советской и военной печати, поскольку фронты в пределах возможных лимитов получали газеты "Правда", "Известия", "Комсомольская правда", "Красная звезда", военно-политические журналы и различную политическую, художественную литературу на русском языке. Когда в "Правде" были опубликованы письма-обращения народов Советского Союза к воинам различных национальностей, то многие бойцы нерусской национальности могли ознакомиться с ними самостоятельно или с помощью переводчиков. К тому же, фронтовые газеты на языках народов СССР не только перевели письма, но и развернули вокруг этих документов большую политическую работу в войсках. Целеустремленно пропагандировали указы народов Закавказских республик своим воинам-землякам газеты Северо-Кавказского фронта, издававшиеся на армянском, грузинском и азербайджанском языках. После того, как 27 февраля и 27 апреля 1943 года были опубликованы письма армянского, азербайджанского и грузинского народов своим землякам на фронте, органы печати мобилизовали все свои средства, чтобы довести содержание писем-обращений до каждого бойца. Газета Северо-Кавказского фронта "АрачАнунАйреники" ("Вперед за Родину") на армянском языке не только полностью поместила перевод письма армянского народа, но и организовала отклики бойцов и командиров на это письмо. В марте и апреле 1943 г. в газете были помещены специальные полосы с этими материалами. 21 мая фронтовая грузинская газета опубликовала письмо бойцов-грузин грузинскому народу и множество откликов сельских жителей, рабочих, горожан и представителей интеллигенции Грузии на это письмо. Редакция грузинской газеты командировала в Тбилиси одного из своих корреспондентов со специальным номером о героях-грузинах для организации обменной полосы между фронтом и тылом.

Подобные мероприятия были проведены также красноармейской прессой Закавказского фронта. О размахе пропагандистской и организаторской деятельности фронтовой печати на языках народов СССР в войсках, участвовавших в битве за Кавказ, свидетельствует тот факт, что только на Закавказском фронте издавалось 20 газет, из них 8 на русском языке, 5 на грузинском, 3 на азербайджанском, 3 на армянском, 1

на персидском. Отмечая важность военной печатной пропаганды на языках народов СССР генерал-полковник М.Х. Калашник, возглавлявший в годы Великой Отечественной войны политотдел 47-й армии, пишет в своих воспоминаниях: "Политотдел армии издавал большими тиражами листовки на языках народов республик Закавказья и Средней Азии. В них говорилось о нерушимой дружбе народов СССР, об их общей ответственности за судьбу социалистического Отечества, о подвигах бойцов и командиров – русских, украинцев, армян, грузин, казахов, узбеков, таджиков, туркмен. Большую помощь оказывала нам фронтовая газета "Боец РККА", выходившая на четырех языках – русском, грузинском, азербайджанском и армянском. Она была серьезным подспорьем в работе с воинами нерусской национальности. Агитаторы широко использовали эти материалы в беседах и на коллективных читках. В некоторых соединениях, например, в 408-й стрелковой и 242-й горнострелковой дивизиях, газеты издавались на армянском и грузинском языках".

Военная печать воспитывала у воинов нерусской национальности патриотические чувства, пропагандировала идеи защиты Отечества, дружбы и братства всех наций и народностей Советского Союза. Газеты своевременно печатали приказы Верховного Главнокомандующего, распоряжения ГКО, доклады, речи и статьи В.М. Молотова, М.И. Калинина, А.С. Щербакова и других видных деятелей партии и государства, важнейшие документы Советского правительства и Народного Комиссариата Иностранных Дел, сообщения Совинформбюро и др. Показательны в этом отношении материалы казахской газеты Северо-Западного фронта "Отанушин" ("За Родину"). За первый год своего существования с 11 июля 1942 г. по 11 июля 1943 г. в 107 номерах газета опубликовала все приказы И.В. Сталина, два доклада А.С. Щербакова, письмо казахского народа к фронтовикам-казахам, лозунги ЦК ВКП(б) к 1 мая 1943 г., статьи М.И. Калинина "Слово бойцам", "Война Отечественная и война тотальная", "Сталинский приказ", сообщение Совинформбюро "Два года Отечественной войны", письмо казахского народа И.В. Сталину и др. Агитационно-пропагандистская работа среди бойцов проводилась редакцией газеты в зависимости от сложившейся обстановки на фронте, международного положения и с учетом требований и запросов бойцов. В "Отанушин" часто публиковались материалы о работе агитаторов и их личном примере в бою. В статьях "Рассказ бойца-узбека", "Агитатор на поле боя", "Любимый агитатор", "Слова, дошедшие до самого сердца" освещалась работа лучших агитаторов Северо-Западного фронта. При этом в газете не только пропагандировался опыт работы агитаторов, но и помещались различные материалы в помощь агитаторам. В них раскрывались важные аспекты истории СССР, международного положения, сотрудничества стран антигитлеровской коали-

ции, на высоком идейном уровне рассматривались политические задачи в борьбе с гитлеровскими захватчиками. Наиболее значимыми из них были: "Что такое второй фронт?", "Красная армия зародилась в борьбе против немецких захватчиков", "Фронт и тыл – единый боевой лагерь", "Итоги зимней кампании", "Политико-воспитательная работа среди бойцов нерусской национальности". Заслуга казахской газеты "Отанушин" состояла в том, что коллектив редакции не только оперативно и грамотно готовил материалы своего издания, но и принимал самое активное участие в агитационно-пропагандистской работе политорганов Северо-Западного фронта. По заданию политуправления фронта работниками редакции были изданы более 30 названий листовок, 60 лозунгов, русско-казахский разговорник и брошюра "Программа политзанятий и бесед с красноармейцами и младшими командирами нерусской национальности".

Разнообразную организаторскую работу проводили редакции газет Западного фронта. Эти газеты выходили на одном из самых сложных в стратегическом отношении участке советско-германского фронта и выполняли ответственные задачи по содействию в повышении воинского мастерства и боевой сплоченности красноармейцев разных национальностей. С 1 ноября 1942 г. газета Западного фронта "Красноармейская правда" издавалась на узбекском, казахском, туркменском и таджикском языках. Сотрудники редакции, выезжая на передовую, являлись не только организаторами материалов для газетной полосы, но и проводили беседы на родном языке, разъясняли приказы ГКО, документы и постановления правительства. Специальные номера редакция посвятила годовщине разгрома немцев под Москвой. Таджикская и туркменская газеты в зависимости от изменений в личном составе войск фронта издавали специальными номерами или листовками тиражом 500–1000 экземпляров сводки Совинформбюро и другие материалы. Узбекская газета вела оживленную переписку с военкорами и редакторами боевых листовок, активизируя тем самым низовую красноармейскую печать. Редакция газеты "Красноармейская правда" на узбекском языке получала множество писем от военкоров с замечаниями о языке и стиле газеты, предложениями о том, как сделать газету интереснее [8, л. 31]. Наличие военкоровского актива было важным критерием работы фронтовых национальных газет, так как этим определялись и состав непосредственных участников печатных изданий, и интерес читателей к газете. Еще до создания фронтовых газет на языках народов СССР политорганы в соответствии со своими возможностями доводили до воинов различных национальностей, не владеющих русским языком, основные материалы военной печати. Некоторые газеты выпускали красноармейские листки на разных языках. Во многих частях выпускались листовки, боевые листки и другие печатные

материалы для воинов нерусской национальности. Неоценимую помощь в этой работе оказали бойцы и командиры разных национальностей, хорошо знающие русский язык, которые переводили материалы фронтовой печати. Например, газета "Во славу Родины" 317-й стрелковой дивизии, в которой воины нерусской национальности составляли 80% личного состава, доводилась до бойцов специально выделенными в подразделениях чтецами-переводчиками. Эти мероприятия политорганов носили подготовительный характер и существенно ускорили процесс создания многонациональной фронтовой прессы. Однако и после создания на фронтах широкой сети национальных газет к концу 1942 г., редакционным коллективам предстояло решить еще немало проблем, чтобы превратить эти газеты в центр политической жизни. Предстояло повысить роль армейской печати в военном, политическом и культурном воспитании воинов всех национальностей, улучшить руководство газетами на национальных языках со стороны Военных Советов, политуправлений фронтов, политотделов армий, корпусов, дивизий.

Основным недостатком национальных изданий, который неоднократно отмечался Управлением пропаганды и агитации ЦК ВКП(б) и ГлавПУРККА, был их переводной характер в начальный период работы. При подготовке материалов в номер, редакции газет поначалу переводили большинство статей из фронтовых газет, выходящих на русском языке, а иногда просто копировали их. Зачастую также печатные материалы формировались только редакционным аппаратом, т.е. отсутствовала связь с красноармейцами и командирами нерусской национальности. Поэтому важной задачей, стоящей перед национальной печатью, было создание военкоровского актива. На фронтах необходимо было развернуть массовую политическую работу вокруг газет. В специальной директиве ГлавПУРККА по печати от 26 июля 1943 г. требовалось "сделать газеты более массовыми, укрепить их связи с бойцами, создать вокруг редакций широкий актив из командиров и политработников. Привлечь для участия в газетах бойцов, а также командиров подразделений, частей, работников штабов, наиболее подготовленных в военном отношении, имеющих хороший боевой опыт". В соответствии с этими требованиями армейские политорганы и редакции газет провели целый ряд мероприятий по формированию широкого военкоровского актива. Редакции повели оживленную переписку с красноармейцами, с военкорами и редакторами боевых листовок, с партийным и комсомольским активом частей и подразделений. В письмах солдат и командиров высказывались предложения с замечаниями о языке и стиле газет, о характере и тематике материалов прессы. Со временем многие редакции сформировали постоянный военкоровский актив. Примером тому может служить газета Карельского фронта "Ватаноченсугышка" ("В бой за Родину")

на татарском языке, которая с 30 января по 8 июля 1943 г. поместила 423 авторских материала: более 150 корреспонденций красноармейцев, 169 – младших командиров, 103 корреспонденции старших командиров. За этот период сотрудники редакции лично встречались с военкорами в 22 полках [9, л. 702].

Газеты Брянского фронта "На разгром врага" на узбекском, грузинском и казахском языках с июня 1942 г. по июль 1943 г. получили от военкоров более 260 заметок, 147 из которых были опубликованы. Подлинно красноармейской стала газета Западного фронта "Красноармейская правда", издававшаяся с 1 ноября 1942 года на казахском языке. Она являлась настоящим организатором воинских масс. Только в июне 1943 г. газета опубликовала 55 военкоровских писем, полученных от воинов-казахов из многих частей фронта. Благодаря широкому военкоровскому активу редакциям удалось организовать пропаганду массовых подвигов бойцов и командиров различных национальностей среди миллионов военнослужащих Красной Армии. Политорганы Вооруженных Сил нацеливали красноармейскую прессу на всесторонний, живой анализ подвигов советских воинов, порицая сухой, казенный стиль изложения материала. В этой связи в одной из передовых статей "Красная звезда" писала: "Не все сразу рождаются героями, но каждый может стать героем, если его неустанно будут воспитывать в духе патриотизма и любви к Родине, проявляя при этом чуткость и заботу. Кропотливый труд начальников всех степеней, партийно-политических органов прокладывает каждому воину путь к доблести и славе. Надо не только регистрировать подвиги своих подчиненных, но и анализировать обстановку, в какой были совершены эти подвиги, извлекать поучительный опыт и смело внедрять его в боевую практику. Это в равной мере относится и к военной печати, устной и наглядной агитации".

Популяризация массового героизма солдат и офицеров на страницах фронтовой прессы получила наибольший размах в период ожесточенных сражений под Сталинградом. Именно к осени 1942 г. было создано большинство фронтовых газет для воинов нерусской национальности, которые до последних дней Великой Отечественной войны освещали многочисленные примеры героизма на фронтах. Огромный массив материалов был посвящен Сталинградской эпопее. Непосредственным участником этих событий была газета "Кызыл Армия" ("Красная Армия") Сталинградского и Донского фронтов на узбекском языке. Непередаваемое впечатление на фронтовиков оказало письмо-наказ узбекского народа бойцам-узбекам от 31 октября 1942 г., напечатанное в "Кызыл Армии" и многих других национальных армейских газетах. "Твой народ, – говорилось в письме, – является детищем Советского Союза. Русский, украинец, белорус, азербайджанец, грузин, армя-

нин, таджик, туркмен, казах и киргиз совместно с тобой в течение двадцати пяти лет дне и ночью строили наш большой дом, нашу страну, нашу культуру. Вы были вместе с ними в борьбе и труде, на празднествах и пирах! Теперь же в дом твоего старшего брата – русского, в дом твоих братьев – белоруса и украинца – ворвался германский захватчик. Дом русского – также и твой дом, дом украинца и белоруса – также и твой дом. Ибо Советский Союз – дружная семья, где каждый живет, хотя и в своем доме, но двор и хозяйство едины и неделимы. В нашей стране нет межей, которые бы разделяли наши дома. Но если разбойник отнял у твоего брата дом, верни ему дом – это твой долг, узбекский боец! Это ваш долг, все советские бойцы!" Это письмо-наказ узбекского народа фронтовикам подписали 2 млн. 412 тыс. человек [10, л. 700–702].

Характеристику братства по оружию различных национальностей СССР в годы Великой Отечественной войны дал М.И. Калинин: "Истинная дружба народов Советского Союза, взлелеянная в мирное время, ярким пламенем вспыхнула в годы войны и удивила за рубежом не только наших врагов, но и друзей. Эта дружба закалилась в тяжелых военных испытаниях. Естественно, что она особенно ощущается на фронте, где человек непрерывно подвергается опасности и где поэтому доверие к локтевому товарищу должно быть полным. Фронт является оселком, на котором, в числе многих других чувств человека, испытываются также верность и дружба. Народы Советского Союза это испытание выдержали не только в дружной работе в тылу, но и в поведении своих сыновей на передовых линиях фронта. Да иначе и не могло быть. Наша армия – это братская семья, где помощь товарищу обязательна".

Героизм представителей различных национальностей Советского Союза, проявленный в период Сталинградской битвы, стал широко известен в войсках благодаря пропагандистской и организаторской деятельности "Кызыл Армии". Уже в первом номере газета ознакомила своих читателей с легендарным подвигом Героя Советского Союза узбека Кучкара Дурдыева. Этот номер вышел с призывом "Ни шагу назад!" Газета писала, что здесь, "под Сталинградом, решается судьба нашей Родины, бойцы разных национальностей – узбеки, казахи, киргизы, таджики и туркмены, отстаивая Сталинград, тем самым защищают свою республику, свой родной дом и свою семью". Воспитывая воинов в духе идей дружбы и братства народов, "Кызыл Армия" сообщала о героизме не только бойцов-узбеков. В одном из своих очерков "11 богатырей" она писала о подвиге горстки солдат из Средней Азии, которые под руководством своего командира-азербайджанца героически обороняли высоту от превосходящих сил противника: "Герои погибли в неравном бою, но до конца выполнили свой долг, отстояли позиции. Одиннадцать советских богаты-

рей уничтожили более 150 гитлеровцев".

Всему фронту стал известен подвиг представителя чеченского народа, пулеметчика Ханпаши Нурадилова. За время боев он уничтожил 920 солдат противника и был посмертно удостоен звания Героя Советского Союза. В номере от 2 ноября 1942 г. газета поместила большой очерк "Славный сын Отчизны" с портретом Нурадилова. 21 декабря 1942 г. в статье "Пятерка" "Кызыл Армия" рассказала о том, как пять бойцов разных национальностей – Николай Мещанин, Рауф Эгамбардиев, Амин Уруков, Яшнаев Евгашиев и Аман Шукуров вели ожесточенный бой с немецко-фашистскими захватчиками. Узбекская газета систематически печатала выступления непосредственных участников сражений о боевом содружестве воинов. В этих публикациях говорилось о том, что в СССР все народы живут дружной семьей, что "защищая Украину, боец-узбек защищает Узбекистан, отстаивая Белоруссию, боец-казах защищает Казахстан. Победа русского народа – победа всех народов Советского Союза, честь великого русского народа – честь всех народов Советского Союза!" Боевой дружбе, взаимовыручке и взаимопомощи посвящена статья "Три друга", напечатанная 19 октября 1942 г., в которой рассказывается о подвигах узбека Халикова, русского Бурова и украинца Бойко. И в ряде других публикаций "Кызыл Армия" рассказала, как в сражениях рождается боевое содружество красноармейцев различных национальностей.

Чтобы сделать героизм народов СССР достоянием миллионов воинов Красной Армии, фронтовые газеты на национальных языках часто помещали в одном номере несколько десятков снимков, иногда более 20–30 портретов красноармейцев с описанием их подвигов. Сообщения фронтовых газет о подвигах воинов разных национальностей в Бресте и Севастополе, под Смоленском и Харьковом, в боях под Москвой и Ленинградом воспринимались народами Советского Союза с чувством национальной гордости. В одном из материалов о героизме воинов-осетин "Красная звезда" писала: "Мы, осетины, имеем уже четырех героев Советского Союза. Это Цоколаев, Косинов, Остаев, Мильдзихов. Мы, небольшой народ, дали Родине четырех генералов – Плиева, Хетагурова, Худалова, Цаликова". Турецкая газета "Икдам", анализируя причины провала германских планов в войне против СССР, писала: "Немцы недооценили военной мощи России и переоценили силу Германии. Они не верили в возможность единства народов, населяющих Советский Союз" [11, л. 17–20].

На страницах военной печати освещались зверства оккупантов, репрессии против гражданского населения, акты вандализма по отношению к памятникам истории и культуры. Фронтовая пресса с первых дней войны стала обличительной трибуной, с которой звучали страст-

ные призывы воинов разных национальностей к мести за жизни миллионов людей, к скорейшему освобождению захваченных территорий. В одном из выступлений красноармейца Калининского фронта, казаха Сейлагузина, опубликованном в казахской газете "Алга ЖаугаКарсы" ("Вперед на врага"), отмечалось: "В сердцах казахов сейчас только одно чувство – ненависть к фашистам. Это чувство не выразить словами. Каждый из нас хочет быть таким же храбрым мстителем, как Герой Советского Союза Малик Габдуллин, как орденоносец Ибрагим Сулейменов. Вон там, где находится враг, моя земля. На ней должен жить русский человек – мой брат. За эту землю я воюю".

Один только эпиграф фронтовых газет – "Смерть фашистским оккупантам!" – вдохновлял красноармейцев на подвиги. Бойцы Советской Армии и, прежде всего, представители среднеазиатских и закавказских республик, Северного Кавказа, восточных регионов страны проявляли особый интерес к истории и жизни народов освобождаемых регионов. Поэтому начальник Управления агитации и пропаганды Главного политического управления Красной Армии направил секретарям Сталинградского, Киевского, Брянского, Курского, Орловского, Воронежского, Гомельского, Витебского, Псковского, Новгородского, Минского, Великолукского, Сталинского, Одесского обкомов ВКП(б), а также секретарю Карело-Финской ССР телеграммы следующего содержания: "Офицерский, сержантский и рядовой состав Красной Армии проявляет большой интерес к жизни освобождаемых ими городов, районов, областей. Прошу Вас написать статью о возрождении жизни вашего города и области после изгнания немецко-фашистских захватчиков для использования в фронтовых и армейских газетах". Газеты публиковали призывы, обращения и другие документы партийно-государственных органов союзных республик к населению, к воинам Красной Армии в связи с освобождением новых территорий.

В конце 1943–1944 гг. фронтовые издания опубликовали обращение правительства и Центрального Комитета Коммунистической партии Белоруссии, а также секретаря ЦК КП(б) Белоруссии Ф. Горбунова "Здравствуй наш Гомель, здравствуй наша Беларусь!" Воспитательное значение этих материалов было достаточно велико, так как в них обобщался опыт героической борьбы населения захваченных районов против врага в тяжелых условиях оккупации и освещалась многовековая история России. В частности, издававшаяся на 1-м Украинском фронте газета "За честь Батьківщини" ("За честь Родины") на украинском языке, в период боев за освобождение Украины вела рубрику под общим названием "Земля, по которой ты идешь". В ней печатались статьи, различные материалы, исторические справки о городах (Корсунь, Переяславль-Хмельницкий, Чернов-

цы и др.) и исторических достопримечательностях Украины. Красноармейские газеты на языках народов СССР широко освещали интернациональное единство советских и других народов, проявленное в ходе освободительных операций. Эта тема зазвучала с новой силой при освобождении восточно-европейских стран. Вплоть до завершения Берлинской операции удельный вес фронтовой прессы в агитационно-пропагандистской работе по сплочению всех народов в борьбе с гитлеровцами и разоблачению нацистской идеологии был довольно высок. Перед началом Берлинской операции фронтовая газета "За честь Родины" 1-го Украинского фронта выходила на русском, украинском, узбекском, казахском и татарском языках. На каждую роту ежедневно выделялось по 1–2 экземпляра центральных, 3–5 фронтовой, 5–6 армейских и 15–20 дивизионных газет [12, л. 66–67].

Немало ярких эпизодов освободительных боев осветила газета Юго-Западного фронта "Совет жангчиси" ("Советский воин") на узбекском языке. В номере от 25 марта 1943 г. она рассказала о том, как во время зимнего наступления красноармеец-узбек Абдулла Бабадуанов первым ворвался в село Сокольники Ворошиловградской области. Жители села встретили отважного бойца со слезами радости и в благодарности написали письмо его матери. "Твой сын, – писали они, – это твое и наше счастье. Прими наш низкий поклон и благодарность от всей души". Газета систематически публиковала корреспонденции о подвигах бойцов фронта на украинской земле. Глубоко взволновал личный состав Юго-Западного фронта очерк о подвиге бронейщиков, воинов-узбеков Юсупове и Уракове, напечатанный в "Совет жангчиси" 27 февраля 1943 г. Красноармейцы участвовали в боях на ответственном участке фронта. Оказавшись вдвоем против многочисленных немецких автоматчиков, они не пожелали отступать и предпочли смерть плену. "Воин-узбек! – говорилось в очерке. – Борьба за Украину – это борьба за твой Узбекистан, за отца и мать, за братьев и сестер, и детей твоих, за девушку любимую твою!" На этой же полосе под общей шапкой "Родная Украина, мы за тебя идем в бой!" были помещены и другие материалы о подвигах узбекских солдат, совершенных при освобождении украинских сел и городов от захватчиков. В целом ряде номеров за 1943–1944 гг. узбекская фронтовая газета специальные полосы посвятила героизму бойцов-казахов, киргизов и воинов других национальностей. Большое внимание "Совет жангчиси" уделяла пропаганде патриотизма и славных боевых традиций русского народа. Из этих материалов следует выделить статьи о русских полководцах А.В. Суворове, М.И. Кутузове, о традициях русского солдата. Фронтовые газеты на языках народов СССР нередко давали статьи, обобщающие исторический опыт борьбы русского народа с иноземными захватчиками.

Здесь следует подчеркнуть, что пропаганда традиций и обычаев народов Советского Союза было одним из важных направлений деятельности многонациональной военной печати. Командиры и политработники, пропагандисты и агитаторы использовали эти материалы фронтовой прессы в своей воспитательной работе. Заслуживает внимания опыт казахской газеты Калининского фронта "Алга ЖаугаКарсы" ("Вперед на врага"), которая целеустремленно воспитывала у воинов-казахов чувства уважения к национальным обычаям и традициям других народов. Она не только пропагандировала героическое прошлое народов Советского Союза, но и показывала, как агитаторы частей и подразделений используют в своей работе очерки о народных традициях и обычаях. С этой целью на страницах газеты часто выступали члены делегаций из Казахстана, работники политуправления фронта, политотделов армий и дивизий. Наиболее показательно в этом отношении выступление агитатора подразделения М. Габдулина, которое поместила газета: "Бойцы-казахи, узбеки и киргизы любят свои песни-былины. До революции народы Средней Азии не имели письменности. Акыны, Жырчи и Шаиры устно слагали песни, которые потом передавались из уст в уста, из поколения в поколение. В своей агитационной работе я использую песни и баллады. У казахов и киргизов оружие издавна считается святым имуществом. Если ружье лежит на полу, то нельзя перешагнуть через него, ибо по преданию оно теряет точность боя. Об оружии, коне и беркуте слагаются песни. Все это тесно связано с бытом и воинственными традициями народов Средней Азии. Проводя беседы с красноармейцами нерусской национальности об изучении и бережении оружия, я учитываю эти обычаи, ссылаюсь на рассказы о народных героях".

В другом номере под рубрикой "В помощь агитатору" газета поместила статью полковника Н. Филатова "О воспитательной работе с бойцами нерусской национальности", в которой говорится: "Для казахов, узбеков и киргизов оружие – святое имущество. Хранить и беречь его у них стало исторической традицией. Например, оружие погибшего воина торжественно вручалось сыну или близкому человеку. Этот народный обычай с большим успехом используется в некоторых наших соединениях, в составе которых служат воины среднеазиатских национальностей". Центральная и фронтовая, армейская и дивизионная печать неустанно пропагандировали народные традиции и освещали наиболее волнующие эпизоды фронтовой жизни. В одном из своих номеров "Красная звезда" посвятила этой теме статью "Слава погибших воинов". "Русских солдат и офицеров, павших в знаменитой Полтавской битве, хоронил сам Петр I, – писала газета. – Первым распоряжением Петра после битвы было – приготовить могилы павшим воинам, положившим свою жизнь за честь и славу Родины. Рассказы о боевых делах героев привязывают

бойца к своей части, память, сохранившаяся среди оставшихся в живых товарищей, сплывает их ряды, рождает жажду новых подвигов. В рядах одной гвардейской части сражался чеченец Ханпаша Нурадилов. Смерть он принял мужественно и гордо. Последними его словами были: "Возьмите мой пулемет". Почести, оказанные Нурадилову после его смерти, торжественная передача его пулемета новому бойцу, пришедшему из пополнения, способствовали тому, что часть, в рядах которой сражался Нурадилов, стала одной из наиболее сплоченных и сильных". При этом, дело не ограничилось популяризацией памяти Нурадилова только внутри части. На Северный Кавказ и в другие регионы Советского Союза было отправлено письмо с описанием его подвигов. Оно произвело большое впечатление на чеченцев и ингушей. В тылу издавались листовки и перепечатанные из фронтовых газет материалы о Нурадилове. Этот подвиг был с энтузиазмом воспринят всеми чеченцами и ингушами, которые призывались в ряды Красной Армии [13, л. 192–200].

Весомый вклад в укрепление морально-политического духа военнослужащих внесли казахские газеты Ленинградского и Северо-Западного фронтов. В период тяжелых испытаний для ленинградцев казахи, как и народы всех республик страны, оказывали им всяческую материальную и моральную поддержку. Среди материалов о боевой дружбе народов СССР, опубликованных в 1943–1944 гг. в газете Ленинградского фронта "ОстандыКоргауда" ("На страже Родины") и в газете Северо-Западного фронта "Отанушин" ("За Родину") можно выделить следующие корреспонденции: "Братья – о подвиге русского Пономарева и казаха Журбангалиева", "Братья ведут огонь по врагу" – о казахах и украинцах, "Казахи мстят за Василия Митрофанова", "Русские мстят за КашубаяДабылова", "Русские воины защищают Казахстан", "Боевая дружба". Фронтовые газеты на казахском языке постоянно публиковали произведения писателей и поэтов Казахстана, РСФСР и других союзных республик. Стихи казахских поэтов А. Токмагамбетова – "Дружба", С. Сеитова – "Русскому народу", Т. Жарокова – "Славянам" были посвящены подвигам бойцов разных национальностей. Известные писатели и журналисты К. Горбунов, А. Исбах, М. Матусовский посвятили воинам-казахам пламенные очерки "Первое боевое крещение", "Рождение Амангельды", "Правда о немецком плене".

Анализ многочисленных материалов фронтовой прессы позволяет выделить основные направления ее деятельности:

а) в первый период войны:

- ◆ разъяснение воинам всех национальностей справедливого, освободительного характера борьбы с немецко-фашистскими захватчиками;

- ◆ пропаганда национальной политики Советского государства, направленной на достижение равенства и высокого уровня положения народов во всех сферах жизни страны;

- ◆ усиление воспитания воинов и младших командиров в духе патриотизма и интернационализма;

- ◆ разоблачение расистской идеологии германского фашизма, которая провозглашала превосходство немецкой нации над другими народами;

- ◆ воспитание ненависти к агрессору;

- ◆ широкое освещение с 1942 года форм и методов воспитательной работы среди бойцов нерусской национальности.

б) во второй период:

- ◆ пропаганда исторических традиций Вооруженных Сил, обычаев и традиций народов СССР;

- ◆ усиление популяризации героизма, боевых подвигов бойцов разных национальностей;

- ◆ укрепление связей с тылом, выразившееся в массовой переписке с руководством и трудящимися национальных республик, более масштабное обращение к теме единства армии и народа, трудового героизма всех советских народов;

в) в третий период:

- ◆ разъяснение освободительной миссии Советской Армии;

- ◆ разоблачение злодеяний немецких захватчиков на территории РСФСР на Украине, Белоруссии, Молдавии, Литве, Латвии, Эстонии;

- ◆ систематическое освещение мероприятий по восстановлению народного хозяйства этих республик после изгнания оккупантов.

Несмотря на сложную военную обстановку, постоянно велась военная и политическая учеба редакторов и их заместителей, корреспондентов фронтовых, армейских и дивизионных газет. В ходе этих занятий проводились конференции, собрания, сборы, семинары штатных и внештатных сотрудников печати, читались лекции, доклады на самые актуальные темы, как идеологические, так и связанные с улучшением содержания газет, повышении журналистского мастерства и др. В этих мероприятиях принимали участие М.И. Калинин, начальник Главного политического управления Красной Армии (ГлавПУРККА) и секретарь МГК КП(б) А.С. Щербаков, выдающиеся историки М.В. Нечкина, Е.В. Тарле, А.М. Панкратова, известные всему миру писатели А. Фадеев, И. Эренбург, В. Василевская и другие видные государственные деятели, ученые-обществоведы, писатели и публицисты. Многие из них писали статьи непосредственно во фронтовые газеты. Так, широкую известность приобрела статья И. Эренбурга "С.С.", а польская и советская писательница В. Василевская в 1942

году написала для фронта повесть "Радуга" о мужестве советских людей в годы Великой Отечественной войны.

Наряду с пропагандистской, редакции фронтовых газет вели большую организаторскую работу. Они являлись инициаторами многих начинаний, выступали с различными предложениями перед командованием, Военными Советами, политорганами фронтов, устанавливали связи с партийным, советским и хозяйственным активом союзных и автономных национальных республик, областей. Боевые листки, листки-молнии, листовки, газетные вырезки, отдельные материалы, целые полосы, подшивки и номера фронтовых газет о дружбе и массовом героизме народов Советского Союза высылались на предприятия, в колхозы, учреждения, семьи красноармейцев и тем самым становились широко известными не только в действующей армии, но и на родине героев. Заслуга военной печати состояла и в том, что она способствовала идейному, а также профессиональному росту национальных кадров командиров и политработников.

Современников поражали масштабы многонациональной военной печати, ее способность охватить все части и соединения, весь личный состав Вооруженных Сил, от рядовых до высшего командования. Она формировалась с учетом образовательного уровня, языковой подготовки воинов, характера боевых действий, нацио-

нальных частей, видов Вооруженных Сил. На фронт поступали центральные газеты, военные журналы, брошюры с разнообразной тематикой, фронтовые издания, газеты армий, корпусов, дивизий, газеты на национальных языках народов СССР, плакаты, лозунги, листовки с соответствующими материалами. Массовым агитационным средством печати была низовая, или, как ее называли фронтовики, "окопная" пресса – боевые листки, листовки-молнии, выпускавшиеся в подразделениях.

Многонациональная военная печать сыграла значительную роль в обеспечении победы в Великой Отечественной войне. Однако в наши дни этому уникальному источнику уделяется мало внимания. Материалы фронтовых газет могли бы шире использоваться в музеях, комнатах боевой славы, которые еще сохранились во многих воинских частях, школах, колледжах, университетах и других учреждениях. Было бы целесообразно использовать эти материалы в средствах массовой информации: в печати, на телевидении, радио и др. Особое значение может иметь создание серьезных документальных фильмов с привлечением ветеранов войны, военных, писателей, государственных деятелей, ученых и др. Военная пресса на разных языках могла бы пригодиться в воспитательной и военно-патриотической работе среди школьников, учащихся, студентов ВУЗов, личного состава Вооруженных Сил Российской Федерации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Великая Отечественная война Советского Союза. 1941–1945. Краткая история. Изд. 2–е. М.: Воениздат, 1970. 560 с.
2. Калашник М.Х. Испытание огнем. М.: Мысль, 1985. 412 с.
3. Калинин М.И. О коммунистическом воспитании. Избранные речи и статьи. М.: Изд-во Молодая гвардия, 1956. 384 с.
4. Красная звезда. 1942. 18 февраля.
5. Справочник: Освобождение городов. М.: Воениздат, 1985. 598 с.
6. Российский государственный архив социально-политической истории. Ф. 88. Оп. 1. Д. 967.
7. Центральный архив Министерства обороны (далее – ЦАМО). Ф. 32. Оп. 11302. Д. 128.
8. ЦАМО. Ф. 32. Оп. 11302. Д. 129.
9. ЦАМО. Ф. 32. Оп. 11302. Д. 181.
10. ЦАМО. Ф. 32. Оп. 11302. Д. 192.
11. ЦАМО. Ф. 32. Оп. 11302. Д. 265.
12. ЦАМО. Ф. 32. Оп. 11302. Д. 282.
13. ЦАМО. Ф. 32. Оп. 11302. Д. 325.

© С.И. Семакин, (semakin_1956@mail.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики».

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ИНСТИТУТ БИЗНЕС-ОБРАЗОВАНИЯ

негосударственное образовательное учреждение высшего профессионального образования

Реклама

Традиции. Инновации. Успех!

МИБО

О ТЕХНОЛОГИИ МОНИТОРИНГА ПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ШКОЛЬНИКОВ ПО ИСТОРИИ

ABOUT TECHNOLOGY OF MONITORING OF SUBJECT RESULTS OF STUDENTS ON HISTORY

L. Alekseeva

Annotation

In article the author considers a problem of monitoring of subject results of students on history at modern school. Long work of the author and its disciples on the specified problem has allowed to generalize the saved up material and to develop technology of monitoring. The author shows transformation of technology depending on changed to requirements to results of historical formation of students according to Federal state educational standards. Classification of monitoring by types is presented, and the description of the first type of monitoring – monitoring on structure of historical knowledge (actual and a theoretical material), as first stage on a way to development of monitoring of subject results on history is in sufficient detail given.

Keywords: monitoring, subject results, history, a rate, the task, the test, technology.

Алексеева Любовь Васильевна
Д.ист.н., профессор,
ФГБОУ ВО "Нижевартовский
государственный университет"

Аннотация

В статье автор рассматривает проблему мониторинга предметных результатов школьников по истории в современной школе. Длительная опытно-экспериментальная работа автора и его учеников по указанной проблеме позволила обобщить накопленный материал и разработать технологию мониторинга. Автор показывает трансформацию технологии в зависимости от изменившихся требований к результатам исторического образования школьников в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами. Представлена классификация мониторинга по видам, и достаточно подробно дано описание первого вида мониторинга – мониторинга по составу исторических знаний (фактографический и теоретический материал), как первого этапа на пути к разработке мониторинга предметных результатов по истории.

Ключевые слова:

Мониторинг, предметные результаты, история, курс, задание, тест, технология.

С введением Федеральных образовательных стандартов, мониторинг результатов обучения прочно вошел в практику работы школ. В Нижневартовском государственном университете подготовки студентов – историков к осуществлению мониторинга учебных достижений началась еще на рубеже 1990–х–2000 гг. [1]. Первые результаты работы в указанном направлении нами были опубликованы в 2003 г. [5]. С переходом на трехуровневую модель высшего образования, в 2009 г. на кафедре истории России НВГУ были открыты бакалавриат и магистратура, в том числе магистерская программа по теории и методике обучения истории, а в 2012 г. – аспирантура по специальности 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (история). В результате изучения курсов методике преподавания истории, а также дисциплины по выбору "Мониторинг учебных достижений школьников по истории" студентами бакалавриата и магистратуры выполнялась работа по проектированию мониторинга [3]. Данный вид деятельности имел не только научно-методическое, но и практическое значение, поскольку позволял будущему учителю истории познакомиться с ключевыми концептами для разработки мониторинга применительно к базовому уровню усвоения образовательной программы в

основной и старшей школе по истории [4]. Накопленный опыт в указанном направлении позволил нам разработать технологию мониторинга учебных достижений, а публикация соответствующей статьи позволяла учительской общественности познакомиться с ней [2]. Проф. Е.Е. Вяземский неоднократно подчеркивал, что в новых условиях необходимо уточнение различных аспектов системы исторического образования, в том числе, и оценивания результатов [6]. С внедрением ФГОС [10], технология мониторинга учебных достижений была скорректирована с учетом новых требований, прошла апробацию в общеобразовательной школе № 2 г. Нижневартовска (учитель истории к.и.н. И.И. Коньшева). Результаты работы были представлены в октябре 2016 г. на Всероссийской научной конференции. Как известно, в задачи мониторинга входят фиксация состояния учебной подготовки учащихся и выявление тенденций ее изменения в процессе обучения [8]. Приступая к разработке технологии мониторинга предметных результатов, важно понимать, какой вид мониторинга будет осуществляться, каковы его цели. Применительно к учебной дисциплине истории, считаем, что наиболее целесообразны следующие виды мониторинга: по составу исторических знаний (фактографический и теоретический

материал), формирования предметных компетенций, ценностных ориентаций, историографических и методологических знаний учащихся по истории. Учитывая сложность проектирования мониторинга, считаем, что начинать учителю необходимо с разработки первого вида мониторинга – мониторинга по составу исторических знаний (фактографический и теоретический материал), как первого этапа на пути к разработке мониторинга предметных результатов по истории.

Этапы разработки технологии:

1. Изучение понятия "предметные результаты по истории", его отражение в ФГОС, современной педагогической и методической литературе по истории.

2. Выявление и анализ опыта по осуществлению мониторинга предметных результатов.

3. Изучение Федерального государственного образовательного стандарта, Фундаментального ядра основного общего образования, Историко-культурного стандарта; выделение тем, подлежащих изучению, контролю и оценке; анализ требований к уровню подготовки выпускников основной школы; составление тематического плана по курсу; разработка контрольно-измерительных материалов для проверки фактографических и теоретических знаний учащихся; разработка диагностических таблиц, экспертиза средств мониторинга.

В ходе изучения темы, учитель разрабатывает для учащихся контрольно-измерительные материалы для проверки усвоения фактографических и теоретических знаний. Виды и типы заданий целесообразно формулировать в соответствии с образцами ОГЭ (ГИА) [9]. После изучения раздела (крупной темы) учитель проводит итоговый тест для проверки фактографических и теоретических знаний учащихся, например, по разделу 1 "Русь Древняя и средневековая", который включает в себя, задания, направленные на запоминание хронологии, знание исторической географии и основного фактографического материала. Для проверки знаний по истори-

ческой географии используются задания с иллюстративным материалом. Объекты мониторинга (состав фактографических знаний) заносятся в таблицу: понятия, хронология и историческая география, события, явления, процессы, персоналии. Таким образом, выделяются и структурируются все объекты, подлежащие мониторингу в соответствии с разделами курса истории. Предметные результаты, представленные таким образом по итогам тестов всех разделов курса, показывают уровень базового усвоения материала. На знание теоретического материала применяются задания с "открытыми ответами", где произвольны формы, объем и содержание ответа. Данную группу составляют задания: на умение анализировать, сравнивать, обобщать, описывать, оценивать [7].

Наиболее слабой стороной школьного исторического образования является освоение учащимися источников, историографического материала и методологических знаний. Работа над этими сегментами исторического знания идет постепенно, и лишь через несколько лет, как показывает опыт, можно получить результаты, которые позволяют учащимся сформировать необходимые компетенции. Мониторинг историографических и методологических знаний учащихся по истории включает следующие объекты: исторические концепции и теории, исторические труды (наиболее значимые), дискуссионные вопросы отечественной истории, методы работы с трудами историков и с документами, навыки критики источника, понятие о видовой классификации источников, сопоставление версий и оценок исторических событий, группировка мнений, собственная позиция ученика.

Таким образом, цель проведения мониторинга предметных результатов школьников по истории – это выявление имеющихся компетенций, сравнение их с требованиями ФГОС, и на этой основе выработка стратегий по улучшению учебно-воспитательного процесса, чтобы, в конце концов, обнаружилась педагогическая эффективность, т.е. достижение планируемых результатов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева Л.В. О методической подготовке студентов-историков // Технологии и методики в преподавании и обучении истории. Материалы рег. науч. – практ. конф. Сургут, 2001. – 88 с. С. 51–56.
2. Алексеева Л.В. Мониторинг учебных достижений школьников по истории в старшей школе (базовый уровень): этапы разработки // Актуальные вопросы изучения отечественной истории, теории и методики ее преподавания. Материалы II научно-методического семинара студентов, аспирантов и преподавателей, посвященного году российской истории (г. Нижневартовск, 15 декабря 2012 г.). Нижневартовск, 2013. – 66 с. С. 60–63.
3. Алексеева Л.В. Методическая подготовка студентов-историков в Нижневартовском государственном университете: от знаний и умений – к компетенциям // Югра, Сибирь, Россия: политические, экономические, социокультурные аспекты прошлого и настоящего: Материалы Всерос. науч. конф., посв., 20-летию высшего исторического образования в ХМАО-Югре (г. Нижневартовск, 24–25 октября 2013 г.) / Отв. ред. Я.Г. Солодкин. [Электронное издание]. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2013. – 452 с. С. 436–440.
4. Алексеева Л.В. О проблемах методической подготовки студентов – историков в современных условиях трехуровневого высшего образования (на примере

Нижегородского государственного университета) // Югра, Сибирь, Россия: политические, экономические, социокультурные аспекты прошлого и настоящего. Сб. научных статей Всерос. науч.– практ. конф. с межд. участием, посв. 85-летию со Дня образования Ханты–Мансийского автономного округа – Югры (г. Нижневартовск, 10–12 декабря 2015 г.). Нижневартовск, 2015. – 250 с. С. 194–197.

5. Алексеева Л.В., Кобышева И.И. О мониторинге учебных достижений школьников по истории // Десять лет высшего исторического образования в Ханты–Мансийском автономном округе. Материалы межрегиональной научной конференции. Нижневартовск, 2003. С. 263.

6. Вяземский Е.Е. Система общего исторического образования в контексте ФГОС и закона "Об образовании в РФ": дискуссионные вопросы теории, методологии и педагогической практики // Актуальные проблемы преподавания истории в образовательных организациях различных типов. Коллективная монография / Под общ. ред. проф. Л.В. Алексеевой. Нижневартовск, 2014. Ч. I. – 107 с. С. 5.

7. Кобышева И.И. Мониторинг школьного исторического образования: теория и практика // "Югра, Сибирь, Россия: политические, экономические, социокультурные аспекты прошлого и настоящего". Сб. статей Всероссийской научно–практической конференции с международным участием, посвященной 65-летию профессора Янкеля Гутмановича Солодкина (Нижневартовск, 13–15 октября 2016 г.). Нижневартовск: Изд-во НВГУ, 2016. – 273 с. С. 239–243.

8. Мониторинг эксперимента по модернизации структуры и содержания общего среднего образования // www.centeroko.ru/shireks/shireks.htm (дата обращения: 10 сентября 2016 г.)

9. Структура теста ГИА по истории России // www.examen.ru/add/gia/gia-po-istorii-rossii.html (дата обращения: 10 сентября 2016 г.)

10. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. 3-е изд. М.: Просвещение, 2014. – 48 с.

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

ПОВОЛЖСКИЙ АГРОПРОМЫШЛЕННЫЙ ФОРУМ

20-я международная специализированная выставка
АГРОКОМПЛЕКС:
 Интерагро. Анимед.
 Фермер Поволжья

15-17 февраля

17-я специализированная выставка
ВОЛГАПРОДЭКСПО

Казань 2017

ОАО "Казанская ярмарка"
 Россия, 420059, г.Казань,
 Оренбургский тракт, 8
 тел/факс: (843) 570-51-07,
 круглосуточный тел.: 570-51-11,
 e-mail: d8@expokazan.ru,
www.expogagro.ru

ВЫСТАВОЧНЫЙ ЦЕНТР
 ISO - 9001

КАЗАНСКАЯ ЯРМАРКА

РЕКЛАМА

О ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИХ ПОДХОДАХ К ОРГАНИЗАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКАМИ РЕГИОНАЛЬНОЙ ИСТОРИИ

ABOUT THE THEORY-METHODICAL APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF STUDYING BY SCHOOL STUDENTS OF REGIONAL HISTORY

*L. Alekseeva
I. Svjatchenko*

Annotation

In article urgent problems of studying of regional history are considered and modern methodical approaches to the organization of studying by school students of regional history in the context of FSES are provided. The author formulated methodologically significant tasks on the organization of studying of regional history. Along with it, the author touches on issues which exist in the organization of studying by school students of regional history in Khanty–Mansi Autonomous Okrug. The author comes to a conclusion that the current situation with teaching regional and local history in the district can't be characterized positively. Considering approaches to the organization of regional historical education, offered by E. E. Vyazemsky, the author divides them and considers possible for application in creation of regional model of historical education.

Keywords: regional and local history, concept, standard, teaching, university, theory– methodical approaches.

*Алексеева Любовь Васильевна
Д.ист.н., профессор,
ФГБОУ ВО "Нижевартовский
государственный университет"
Святченко Инна Владимировна
Аспирант,
ФГБОУ ВО "Нижевартовский
государственный университет"*

Аннотация

В статье рассматриваются актуальные проблемы изучения региональной истории и представлены современные методические подходы к организации изучения школьниками региональной истории в контексте ФГОС. Автором сформулированы методологически значимые задачи по организации изучения региональной истории. Наряду с этим, автор затрагивает проблемы, которые существуют в организации изучения школьниками региональной истории в Ханты–Мансийском автономном округе. Автор приходит к выводу, что сложившаяся ситуация с преподаванием региональной и локальной истории в округе не может быть охарактеризована положительно. Рассматривая подходы к организации регионального исторического образования, предложенных Е.Е. Вяземским, автор разделяет их и считает возможными для применения в построении региональной модели исторического образования.

Ключевые слова:

Региональная и локальная история, концепция, стандарт, преподавание, университет, теоретико–методические подходы.

Внедрение ФГОС [11] и Концепции нового УМК по отечественной истории [8] поставили перед учителями истории общеобразовательной школы новые задачи, в том числе и по определению места и роли региональной истории в учебном процессе. Дискуссии на этот счет не прекращаются. Так, К.И. Зубков (Екатеринбург) еще более 10 лет назад заметил, что "обсуждение значения регионального компонента в современном историческом образовании неразрывно связано со статусом региональной истории в той системе исследовательских приоритетов, которая определилась к рубежу XX и XXI веков. Само развитие историографии, помимо других возможных его концептуальных измерений, можно представить в виде смены исследовательских парадигм, которые выдвигают на первый план тот или иной способ пространственного моделирования истории"[7]. С чем трудно не согласиться, более

того, добавим, что активизация исследований по истории в регионах в постсоветский период, совершенно иначе ставит запрос на региональную и локальную историю: альтернативы нет, она необходима, в том числе и в школьном образовании[4].

И вот в этих объективных условиях, на нормативном уровне возникает противоречие, ибо документа, предписывающего обязательное изучение курса региональной истории нет. В частности, в историко–культурном стандарте дано разъяснение понятию "Этнокультурный компонент", где подразумевается изучение истории страны через историю регионов. Указанная проблема не сходит со страниц научно–методических журналов [10], является актуальной для научных конференций различного уровня[3]. Россия – страна регионов, отличающихся своей историей, вкладом в становление и развитие россий–

ского государства. Неслучайно ряд актуальных вопросов изучения региональной истории и методики ее преподавания регулярно освещаются на страницах центрального методического журнала "Преподавание истории в школе"[9].

Е.Е. Вяземский и О.Ю. Стрелова подчеркивают, что актуальность проблемы включения национально-регионального компонента в школьное образование Российской Федерации определяется рядом факторов: процессами, происходящими на мировой арене, и тенденциями к изменениям социальных ориентаций, обострением проблем национального и религиозного вопросов, регионализацией образования как средства эффективного социально-экономического и политического развития регионов [6]. Ханты-Мансийский округ не является исключением. В 2000 г. в округе началось преподавание курса региональной истории в 10–11 кл. Курс преподавался в течение 15 лет, но в настоящее время наблюдается негативная тенденция, характеризующаяся в ряде школ округом отменой данного курса вовсе, а в некоторых – ограничением его преподавания лишь в 10 классе. То же можно сказать и о курсах локальной истории. Изучение истории населенных пунктов не организовано должным образом, в лучшем случае лишь упоминается о каких-либо событиях из их прошлого на уроках отечественной истории. Сложившаяся ситуация с преподаванием региональной и локальной истории в округе не может быть охарактеризована положительно. Здесь уместно подчеркнуть, что в Нижневарттовском государственном университете изучение региональной истории и методики ее преподавания является важнейшим научным направлением[2]. Вопрос состояния преподавания региональной истории в округе поднимался автором статьи на многочисленных конференциях, а также в форме обращений к губернатору, председателю Думы, в департамент образования и молодежной политики ХМАО – Югры, на окружном педагогическом совещании в августе 2016 г., при встрече с кандидатами в депутаты всех уровней, проходившей в сентябре 2016 г. в Нижневарттовском государственном университете. На данный момент все осталось по-прежнему, т.е. курс региональной истории преподается в тех школах, где это посчитали нужным (а таких меньшинство) и это в регионе, где 90% населения – пришлые, люди, не знающие истории округа, зачастую с ярко выраженным потребительским отношением к краю.

Методологически значимые задачи по организации изучения региональной истории представляются в следующем виде:

1. Создание педагогических условий для построения эффективной системы регионального исторического образования.

2. Формирование целостного представления об основных этапах исторического развития региона.

3. Изучение истории региона как неотъемлемой части российской истории.

4. Позиционирование достижений и вклада региона в общеисторическое развитие России.

Реализация этих подходов затрудняется общим отношением органов власти к указанной проблеме, которое не является для нее приоритетным, а также тем, что до сих пор в округе не создан обобщающий труд по истории региона, о чем автор также неоднократно писала.

Общепризнано, что в организации изучения региональной истории важно основываться на интеграции с российской и локальной уровнями истории. Это необходимо школьникам для осознания своей идентичности в широком контексте (гражданин страны, житель субъекта РФ и населенного пункта, представитель этнонациональной и религиозной общности).

Методические условия по обеспечению реализации региональной модели исторического образования должны отвечать следующим позициям:

1. Представление региональной, локальной истории на всех уровнях общего образования (начальная, основная, старшая школа).

2. Наличие современного учебно-методического комплекса, соответствующего достижениям современной науки, обеспечивающий непротиворечивость раскрытия исторических событий; ясность смысла, доступность материала познавательным возможностям школьников.

3. Проектирование содержания с учетом историко-культурного стандарта, представлением общего и особенного в истории региона и истории России, уникальности региона для российской истории.

Е.Е. Вяземский сформулировал несколько перспективных подходов к стратегии развития национально-регионального компонента содержания исторического образования в субъектах РФ.

Первый – в субъектах Российской Федерации может быть введено изучение пропедевтического курса местной (локальной) истории в начальной школе.

Второй подход может заключаться в конструировании курсов региональной истории (границы историко-культурного региона могут не совпадать с границами субъекта РФ, который подчас создан на основании политической целесообразности, имеет подвижные границы и может включать в себе несколько регионов).

Третий подход заключается в интеграции региональных и краеведческих компонентов содержания исторического образования на основе конструирования многоуровневого регионального образовательного пространства. При этом краеведение предполагается

рассматривать как локальный аспект национально-регионального содержания общего исторического образования.

Четвертый подход – необходимо актуализировать опыт становления и развития этносов, опыт их совместного проживания, взаимодействия с другими этнокультурными общностями.

Пятый подход заключается в том, чтобы федеральные и региональные компоненты содержания исторического образования, построенные на их основе учебники истории не противопоставлялись друг другу, а дополняли друг друга на основе принципов интеграции, конкретизации, сопоставления фактов и теоретических положений.

Шестой подход заключается в стимулировании творческой деятельности учителей истории, направленной на разработку учебно-методических материалов национально-регионального характера.

Седьмой подход заключается в учете и использовании международного опыта, накопленного экспертами

Совета Европы и Министерства образования РФ в ходе совместных семинаров[5].

На наш взгляд, предложенная Е.Е. Вяземским система подходов вполне может быть использована при разработке региональной модели исторического образования.

Нельзя не заметить, что объективное стремление к совершенствованию преподавания дисциплин региональной и локальной истории в школе предполагает изучение накопленного предшествующего опыта и знаний в области теории и методики обучения и воспитания на региональном историческом материале, умение максимально сохранить все позитивное и развить его применительно к новым условиям для того, чтобы не потерялась связь времен, чтобы и учитель-историк и ученый-методист видели и понимали историко-методические корни, теоретико-методическую базу, на которой стоит и развивается современное историческое регионоведение и методическая мысль.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева Л.В. Современная реформа школьного исторического образования: региональный аспект, достижения и нерешенные проблемы // Западная Сибирь: проблемы истории и историографии. Тезисы докладов и сообщений региональной научной конференции (г. Нижневартовск, 28–29 ноября 2000 г.). Нижневартовск, 2000. С. 122–126.
2. Алексеева Л.В. (совместно с Солодкиным Я.Г., Цысем В.В., Прищепой А.И.). Историческая наука Югры – от любительского краеведения к формированию научных школ // Преподавание истории в школе. 2013. № 2. С. 12–16.
3. Алексеева Л.В. Труды преподавателей и аспирантов кафедры истории России о прошлом Югры и методике преподавания ее истории // Третья Югорская полевая музейная Биеннале (Ханты–Мансийск, 2008). Сб. докл. и сообщ. научно-практ конф. "Роль полевых исследований в сохранении исторического и культурного наследия Югры". Ханты–Мансийск, 2009. С. 24–30.
4. Алексеева Л.В., Святченко И.В. Изучение региональной истории в общеобразовательных школах ХМАО и необходимость создания модели регионального исторического образования // Актуальные проблемы преподавания истории в образовательных организациях различных типов. Коллективная монография / под ред. проф. Л.В. Алексеевой. Нижневартовск, 2014. Ч. 1. С. 71–84.
5. Вяземский Е.Е. Национально-региональный компонент общего исторического образования в Российской Федерации: дискуссионные подходы // Проблемы современного образования. 2012. № 4. [Электронный ресурс]: <http://www.pmedu.ru>.
6. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Национально-региональный компонент исторического образования: Пособие для учителя. М., 2008 // old.prosv.ru/ebooks/Vazemskii_Nacional_komponent/
7. Зубков К.И. Региональная история: проблемное поле и методологические перспективы // Региональные модели исторического общего и профессионального образования: Сб. науч. ст. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2004 // <http://mmj.ru/index.php?id=36&article=125>
8. Концепции нового УМК по отечественной истории. [Электронный ресурс]: <http://www.kommersant.ru/docs/2013/standart.pdf>.
9. Петрович В.Г. Региональная история: быть или не быть? // ПИШ. 2016. № 7. С. 26–29
10. Региональная история, локальная история, историческое краеведение в предметных полях современного исторического знания / Сборник статей и материалов Всероссийской научной конференции ФГБОУ ВПО Удмуртский государственный университет / Составители и общие редакторы: А.Е. Загребин, О.М. Мельникова. Ижевск, 2012. 622 с.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. 3-е изд. М.: Просвещение, 2014. – 48 с.

ЭЛЕКТРОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛАТИНСКОМУ ЯЗЫКУ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗ-е

E-LEARNING RESOURCES IN TEACHING LATIN LANGUAGE AT THE MEDICAL UNIVERSITY

*I. Arkhipova
O. Olekhnovich
O. Olshvang*

Annotation

The objective of the research is to introduce our e-learning resource for teaching Latin at the medical university.

Materials and methods. The resource we have developed is an interactive content available in the form of mobile applications, which can also be used in the online version.

Results. The statistics of website traffic shows that students do not just refer to the resource, but also perform the tasks successfully.

Conclusion. The introduced e-learning resource complements classroom work, provides an individual approach to the organization of students' independent work, and contributes to students' motivation.

Keywords: Latin language, e-learning resources, vocabulary and grammar simulator, motivation.

*Архипова Ирина Сергеевна
К.ф.н., доцент, ФГБОУ ВО
"Уральский государственный
медицинский университет"
Олехнович Ольга Георгиевна
К.ф.н., доцент, ФГБОУ ВО
"Уральский государственный
медицинский университет"
Олшванг Ольга Юрьевна
К.ф.н., ФГБОУ ВО
"Уральский государственный
медицинский университет"*

Аннотация

Цель исследования – представить собственный электронный образовательный ресурс для обучения латинскому языку в медицинском вузе.

Материалы и методы. Разработанный нами ресурс представляет интерактивный контент, доступный в виде мобильных приложений, который также может использоваться в сетевой версии.

Результаты. Статистика посещаемости показывает, что обучающиеся не просто обращаются к данному ресурсу, но и успешно выполняют поставленные задачи.

Заключение. Представленный электронный образовательный ресурс дополняет аудиторную работу, обеспечивает индивидуальный подход к организации самостоятельной работы студента и способствует повышению мотивации обучающихся.

Ключевые слова:

Латинский язык, электронные образовательные ресурсы, лексико-грамматический тренажер, мотивация.

Введение

В настоящее время происходит информатизация образования, активно внедряются информационно-коммуникационные технологии на всех уровнях обучения. Данная тенденция определяется рядом нормативных документов, таких как Федеральный Закон "Об образовании" от 29.12.12, Концепция развития Единой информационной образовательной среды и других, где отмечается роль электронного обучения, необходимость разработки и внедрения электронных образовательных ресурсов. Разработка электронных образовательных ресурсов и мобильных приложений соответствует пункту 2 статьи 13 Закона об образовании, где в качестве одного из общих требований к реализации образовательной программы указано использование различных образовательных технологий, в том числе дистанционных образовательных технологий и электронного обучения [7]. Данные техно-

логии обеспечивают доступ к информационным ресурсам, способствуют более эффективной организации самостоятельной работы студента, повышают мотивацию учащихся [4, 5, 6].

В этой статье мы рассмотрим возможность применения электронных и сетевых ресурсов в обучении латинскому языку в медицинском вузе и представим разработанный нами ресурс.

Электронные образовательные ресурсы являются одним из видов средств обучения и воспитания, наряду с учебно-наглядными пособиями, приборами и оборудованием. Согласно ГОСТ Р 52653 – 2006 "Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения", электронный образовательный ресурс – это образовательный ресурс, представленный в электронной цифровой форме и включающий в себя структу-

ру, предметное содержание и метаданные о них [1]. Электронные образовательные ресурсы включают в себя фотографии, видеофрагменты, звукозаписи, текстовые документы, анимации, интерактивные модели, задания в тестовой форме и иные учебные материалы (электронные приложения), необходимые для организации учебного процесса.

Материалы и методы

Разработанный нами электронный образовательный ресурс представляет интерактивный контент, т.е. "электронный контент, в котором возможны операции с его элементами: манипуляции с объектами, вмешательство в процессы" [3; 15]. А.В. Осин отмечает, что образовательная эффективность электронного образовательного ресурса непосредственно зависит от уровня интерактивности, формы взаимодействия пользователя с электронным образовательным ресурсом, и описывает 4 формы взаимодействия: условно-пассивную, активную, деятельностную и исследовательскую. Наш электронный образовательный ресурс можно отнести к деятельностной форме, так как при работе с ресурсом происходит "конструктивное взаимодействие пользователя с элементами контента" [3; 15]. В ходе работы с данным тренажером возникает необходимость анализа на каждом этапе работы и принятия решений при заданных параметрах.

Разработанный нами ресурс доступен в виде мобильных приложений для телефонов и планшетов, что позволяет использовать данный тренажер в автономном режиме, без доступа к сети Интернет, а также он может использоваться в сетевой версии в режиме on-line. Обновления устанавливаются автоматически при подключении устройства к сети Интернет, что позволяет преподавателю вносить изменения, корректировать контент данного ресурса. Использование данного электронного образовательного ресурса в организации самостоятельной работы не требует участия преподавателя на этапе проверки. Достаточно загрузить необходимый контент и рекомендовать студентам использовать данный ресурс при самостоятельной подготовке.

В этом электронном образовательном ресурсе представлены задания на установление соответствий. На экране появляются 10 пар лексических единиц, между которыми необходимо установить соответствия путем перетаскивания слова из одной колонки на слово из другой колонки. Если ответ правильный, данная пара исчезает. Если студент ошибается, устанавливая ложное соответствие, слово возвращается на свое место. При этом, когда в следующий раз студент вернется к этой теме, в первую очередь ему будут предложены те лексические единицы, где были допущены ошибки. Таким образом, осуществляется не случайный, а интеллектуальный выбор единиц из базы данных с учетом результатов преды-

дущих обращений студента к данному ресурсу.

Задания, предложенные в данном электронном образовательном ресурсе, направлены на отработку и закрепление изученного лексического и грамматического материала.

Лексический материал сгруппирован по грамматическому принципу (существительные I-II склонения, прилагательные I-II склонения, существительные III склонения и т.д.) и соответствует темам практических занятий. Необходимо установить соответствие между латинским словом, термином элементом и его русскоязычным эквивалентом.

Задания на грамматику также представляют собой пары на установление соответствий. Например, предлагается составить словосочетания из прилагательных III склонения и существительных I-II склонения, из прилагательных I-II склонения и существительных III склонения, составить термины из терминов элементов, словосочетания из 2 существительных и т.д.

Результаты

Преподаватель, имеющий права администратора, может отслеживать статистику посещаемости данного ресурса. Так, на **рис. 1** наблюдается рост количества посещений уникальных пользователей электронного образовательного ресурса после презентации тренажера обучающимся.

Количество уникальных пользователей показывает, сколько человек пользуется данным ресурсом, не принимая во внимание, сколько раз каждый из них обращался к данному ресурсу. Несмотря на факультативный характер данного ресурса, он пользуется спросом среди студентов, особенно накануне промежуточных контролей, как показано на **рис. 2**.

На этом графике показано количество обращений к ресурсу за единицу времени, при этом учитывается, что один человек может использовать ресурс несколько раз. Если сопоставить два графика (**рис.1** и **рис.2**), то можно сказать, что после первого промежуточного контроля тренажер начали использовать студенты, которые ранее к этому ресурсу не обращались (количество уникальных пользователей на **1** графике выросло), увеличение числа пользователей показывает также график на **рис. 2** перед вторым промежуточным контролем.

График на **рис. 3** отображает динамику коэффициента конверсии, который представляет собой процентное соотношение положительных результатов в любом процессе по сравнению с общими показателями за определенный период времени. Применительно к нашему

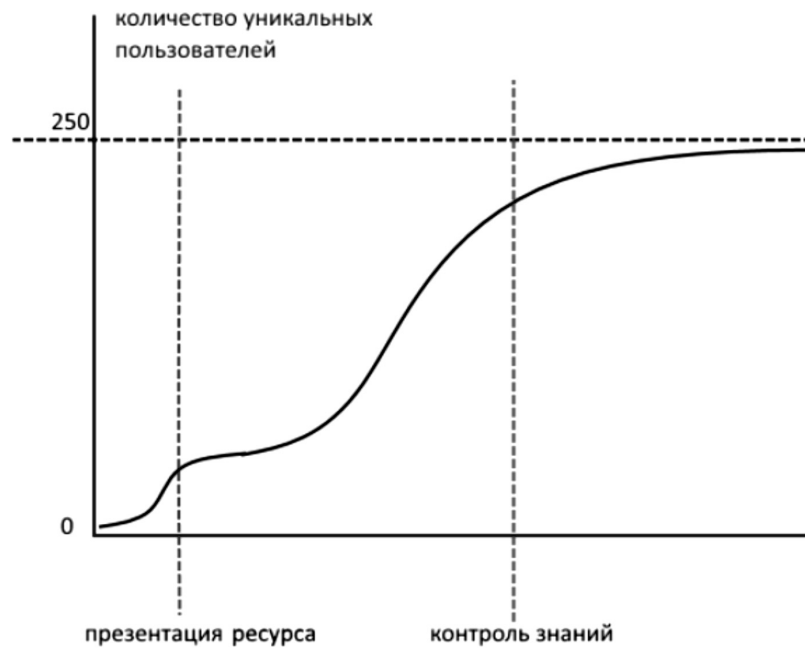


Рисунок 1. Количество уникальных пользователей.



Рисунок 2. Количество посещений.

тренажеру коэффициент конверсии показывает соотношение количества обращений к ресурсу и количество успешных попыток решения поставленных задач, пройденных уровней, количества правильно установленных соответствий. Рост этого показателя свидетельствует об увеличении числа пользователей, которые успешно прошли хотя бы один уровень.

Обсуждение

Таким образом, приведенные выше графики позволяют не только количественно, но и качественно оценить использование ресурса обучающимися. Они не просто обращаются к данному ресурсу, но и успешно выполняют поставленные задачи. Рост коэффициента



Рисунок 3. Эффективность электронного образовательного ресурса.

конверсии свидетельствует о том, что больше студентов стали использовать тренажер и стали делать это эффективно.

Данный ресурс позволяет в игровой форме повторить и закрепить изученный лексико-грамматический материал. Как отмечает Н.Е. Есенина, игровая деятельность и обучение имеют много общего: "целенаправленность, мотивированность, наличие действий, объединяемых в циклы, операций, определяемых условиями деятельности, и контроль результатов деятельности индивидуума или коллектива" [2]. При этом учебная деятельность может моделироваться в игре, во время которой формируются умения и навыки. У обучающихся возникает интерес к процессу обучения, а интеллектуальная и эмоциональная напряженность приводят к высокой степени мотивации.

Несмотря на дополнительные возможности и преимущества, которые предоставляют мобильные устройства при изучении языка, существует и ряд ограни-

чений: небольшой размер экрана, качество звука и изображения, виртуальная клавиатура, ввод информации одним пальцем и ограниченная мощность. При использовании Интернет-версии тренажера необходимо также учитывать сбои и прерывания, которые часто происходят в мобильной среде, в связи с этим должна быть возможность синхронизировать информацию при появлении подключения к сети.

Разумеется, использование данного тренажера не может исключать другие формы самостоятельной и аудиторной работы. Представленный электронный образовательный ресурс является вспомогательным инструментом, который дополняет аудиторную работу. Использование данного электронного образовательного ресурса обеспечивает индивидуальный подход к организации самостоятельной работы студента, способствует повышению мотивации обучающихся. На базе данного ресурса возможно построение целого ряда тренажеров для выработки лексико-грамматических навыков на различных языках.

ЛИТЕРАТУРА

1. ГОСТ Р 52653–2006 Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения. – М.: Стандартинформ, 2007.
2. Есенина Н.Е. Информатизация лингвистического образования: опыт Великобритании // Интеграция образования. – 2013. – №2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/informatizatsiya-lingvisticheskogo-obrazovaniya-opyt-velikobritanii> (дата обращения: 26.04.2015).
3. Осин А.В. Электронные образовательные ресурсы нового поколения: открытые образовательные модульные мультимедиа системы // Интернет-порталы: содержание и технологии. Выпуск 4 / Ред.: А.Н. Тихонов и др.; ФГУ ГНИИ ИТТ "Информика". – М.: Просвещение, 2007. С. 12–29.
4. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. – М.: ИИО РАО, 2010.
5. Сысоев П. В. Информатизация языкового образования: основные направления и перспективы // Иностранные языки в школе. 2012. № 2. С. 2–9.
6. Сысоев П. В. Направления и перспективы информатизации языкового образования // Высшее образование в России. 2013. № 10. С. 90–97.
7. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273–ФЗ (ред. от 21.07.2014) "Об образовании в Российской Федерации" (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2015)

СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ДЕЙКТИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

MEANS OF DEVELOPING DEICTIC TRANSLATION SUBCOMPETENCE

*A. Belozertsev
T. Kolosovskaya*

Annotation

The article dwells upon the possibility of measuring the deictic subcompetence of translation competence. The necessity of estimating external social and internal psychological categories provides us with understanding that only interlingual profession-oriented training and coaching of translators and interpreters can guarantee the deictic subcompetence development. The authors consider definitions of such notions as "model of translation competence", its subcompetences, "deixis", general classification of deictic units. A quite particular and specific aspect of training and coaching translators and interpreters is dealt with, that is the demanded development of the deictic subcompetence. It is seen as possible through applying exercises aimed at developing the skills and competence of distinguishing and using deictic lingual units while translation practicing.

Keywords: translation/interpreting, deixis, deictic coordinates, means of developing deictic subcompetence.

Белозерцев Алексей Владимирович

К.ф.н., доцент,

Шадринский государственный

педагогический университет

Колосовская Татьяна Александровна

К.п.н., доцент,

Шадринский государственный

педагогический университет

Аннотация

В статье авторы затрагивают вопросы возможности измерения дейктической составляющей переводческой компетенции. Необходимость оценивания внешних социальных и внутренних психологических категорий ведет к осознанию того факта, что только межъязыковая профессиональная подготовка переводчиков может способствовать этому в полной мере. Авторы приводят в статье определения понятий "модель переводческой компетенции", ее основные составляющие, "дейксис", общая классификация дейктических единиц. Авторы рассматривают в представленной статье достаточный узкий аспект подготовки переводчиков, а именно необходимость развития дейктической составляющей переводческой компетенции посредством использования в профессиональной подготовке переводчиков упражнений, направленных на развитие навыков и умений выявления и использования дейктических языковых единиц при переводе.

Ключевые слова:

Перевод, дейксис, дейктические координаты, средства развития дейктической составляющей.

В теории и дидактике наиболее широким доступным форматом текста перевода по категории качества считается адекватный перевод – производящий доминантную функцию текста оригинала в соответствии с коммуникативной интенцией автора [5, 110]. Максимальным, но вторичным по отношению к адекватности перевода считается качество эквивалентности – максимально возможная лингвистическая близость к оригиналу [3, 152–153]. Стоит отметить, что выделяются несколько уровней эквивалентности: знак, высказывание, сообщение, ситуация, цель коммуникации [2, 60–69]. Эквивалентность по цели коммуникации является отражением собственно адекватности. Таким образом, основная задача переводчика – сохранить эквивалентность текста перевода тексту оригинала по цели коммуникации. Насколько достижима цель сформировать навыки решения этой задачи в рамках образовательной среды вуза?

С точки зрения прагматики коммуникации, переводчику необходимо оценивать такие ёмкие внешние социальные и внутренние психологические категории, как: статус коммуникантов, их ценностное отношение к обществу, разницу их коммуникативной сферы, особенности восприятия, когнитивные и коммуникативные навыки и т.д. Определить эти параметры в каждой отдельной межъязыковой коммуникативной ситуации довольно проблематично. Практика показывает, что данное умение постепенно формируется при осуществлении профессиональной переводческой деятельности и чаще всего привязано к конкретной специальной социально-промышленной отрасли. В рамках данной статьи мы хотели бы обратить внимание на предшествующий уровень эквивалентности – уровень ситуации – более узкий объект переводческой ретрансляции. Временной период, ответственный на подготовку переводчика, вполне позволяет сформировать устойчивые навыки восприятия и межъ-

зыковой передачи ключевых параметров коммуникативной ситуации, требующей переводческого посредничества.

При подготовке переводчиков часто приходится сталкиваться с методической проблемой ошибочного определения студентом узловых точек опосредуемой им коммуникативной ситуации. Степень нарушения может варьироваться: от искажения последовательности или характера протекания действий до подмены автора высказывания. В качестве примеров можно рассмотреть два эпизода. Первый связан с отключением и/или заменой параметра протяженности преддицируемого действия, когда перевод высказывания типа "The student was working at the chequer" демонстрирует тенденцию к абсолютизации грамматического времени при передаче на русский язык. В результате получаем "Студент работал в аптеке", без требуемого учета контекста временного устройства.

Второй эпизод взят из нашей образовательной практики. Он представляет собой перевод студентом высказывания американского президента Джорджа Буша о мнении избранного на тот момент президента России Дмитрия Медведева. Речь шла об угрозе для безопасности Российской Федерации со стороны возможного присутствия НАТО в Украине. В контексте, господин Буш указывает, что данное мнение уже было ранее выражено действующим на тот момент президентом Владимиром Путиным.

Bush said comments on possible NATO membership for Ukraine by Dmitry Medvedev, in which he said it would pose a threat to Russian security, reflected the opinion of President Vladimir Putin.

Отсутствие союзного средства в начале придаточного предложения (что вполне типично для англоязычного газетного текста) провоцирует присвоение студентом подлежащему *comments* статуса дополнения с последующим смещением позиции автора в принципе российской точки зрения, и перевод звучит: "Президент Буш выразил опасения на счет возможного членства Украины в НАТО. Данную точку зрения разделяет избранный президент Дмитрий Медведев, говоря, что это создаст угрозу для российской безопасности, и поддерживая мнение президента Путина" (вариант озвученного студентом перевода приблизителен). Ошибки были допущены, несмотря на то, что студент владеет языковыми единицами оригинала.

Ситуативные координаты выражаются специальными категориями языковых средств. Лексические единицы прямо или косвенно называют субъекты и объекты интеракции – отображают пространственные отношения. Синтаксические категории отображают временные отношения и статус реальности интеракции. Функционально-стилистическая контрастность языковых средств позволяет передать эмотивные и оценочные коннотации. Систематизируя перечисленные и некоторые неназванные категории, можно проследить, что координаты коммуни-

кативной ситуации выражаются дейктическими показателями. В этой связи, представляется одной из главных задач тренировать у студентов восприятие и перевод дейксиса.

Лингвистический энциклопедический словарь под редакцией В.Н. Ярцевой дает следующую дефиницию: "дейксис (греч. *δείξις* – указание) – указание как значение или функция языковой единицы, выражаемое лексическими и грамматическими средствами" [4]. В этой же словарной статье приводится общая классификация дейктических единиц:

- а.) ролевого дейксиса как указание на говорящего (а вместе с тем – на наличие слушающего);
- б.) хронологический дейксис как указание на время свершения и пространственную локализацию высказывания и/или преддицируемого действия;
- в.) дейксис предмета речи;
- г.) дейксис отдаленности объекта речи.

В рассмотренных выше эпизодах неточного перевода, в частности, наблюдается искажение хронологического дейксиса и дейксиса предмета речи (впоследствии повлекшее искажение ролевого дейксиса). Очевидна ошибка восприятия либо (пере)кодирования на языке перевода. В этой связи представляется целесообразным определить, к какой переводческой компетенции могут относиться факторы, повлекшие ошибку.

В качестве одного из наиболее полных спектров переводческих умений рассмотрим модель переводческой компетенции, предложенную исследовательской группой PACTE (*Procesd'Adquisiciodela Competencia Traductorai Avaluacio*) автономного университета Барселоны, в которой выделяются следующие составляющие элементы (PACTE GROUP) [7]:

1. билингвистические умения;
2. экстралингвистические умения;
3. знания о переводе;
4. инструментальные (аппаратные) умения;
5. психофизиологические составляющие;
6. стратегические умения.

Анализируя комментарии к содержанию перечисленных составляющих переводческой компетенции [7, 237–244], можно заметить, что установление эквивалентности перевода оригиналу на уровне ситуации относится к категории билингвистических умений. Надлежащая способность переводчика контролировать языковую интерференцию позволяет решать задачи адекватной ретрансляции социолингвистических, прагматических, текстуральных, грамматических и лексических различий оригинала и перевода. Определение и дифференциация языковых и речевых подструктур входят как составляющие умения (стратегии) в обозначенную способность. Таким образом, предмет методико-дидактической деятельности в данном вопросе – это тренировка в нахождении и сопоставлении дейктических единиц оригинала и перевода,

но что конкретно подлежит детальному упражнению?

Ю.Д. Апресян отмечает следующие основные свойства дейктической лексики, универсальные для всех языков [1, 630–636]:

1. эгоцентричность;
2. оппозиционность ближнего (проксимального) и дальнего (экстремального) дейксиса;
3. оппозиционность первичного и вторичного дейксиса;
4. дихотомия пространственного и временного дейксиса;
5. наличие, помимо фигуры говорящего, предполагаемой фигуры наблюдателя в пространственном дейксисе;
6. дихотомия относительной и абсолютной ориентации предметов друг другу, выражаемая отдельным существительным, прилагательным, наречием или предлогом.
7. национальная специфичность пространственно-временной картины.

В виду кардинальных языковых различий в подструктурах местоимений и грамматического времени, особого внимания при переводе с английского на русский, в частности, заслуживают: оппозиция проксимального/экстремального и разность временного дейксиса. Представляется актуальным обращать больше внимания при постановке техники перевода именно выделенным свойствам дейктических единиц. Речь о предлагаемых для этого заданиях пойдет несколько позднее, поскольку отдельно стоит заострить внимание на проблеме обезличивания переводчика. Свойство эгоцентричности дейксиса зачастую провоцирует его персонализацию при межъязыковом посредничестве, что недопустимо. Например, высказывание "The fiction is worth reading" в зависимости от личного отношения переводчика к жанру литературы может быть переведено как: "Книгу можно читать" и "Произведение заслуживает внимания". Вместе с тем, каждый из предложенных вариантов мог бы быть приведен к менее экспрессивному знаменателю, как например, "Книга стоит того, чтобы ее прочесть" (не предлагаем данные лексическую и грамматическую составляющие как оптимальные). Возникает два вопроса: "За счет чего можно развить более острое внимание к дейксису?" и "Как измерить достигнутый уровень перевода в этом аспекте?".

Для ответа на первый вопрос мы можем предложить упражнения, которые позволяют развить у студентов дейктической составляющей переводческой компетенции. При выполнении этих упражнений свое развитие могут получить навыки и умения выявлять и использовать названные выше основные свойства дейктической лексики, универсальные для всех языков.

УПРАЖНЕНИЕ 1.

Переведите на немецкий язык следующие предложения:

1. Он сказал мне тихо и проникновенно, что не придет.

2. Каждый раз, когда ты говоришь это, я плачу.
3. Скажите, пожалуйста, сколько времени?
4. Скажите, пожалуйста, – какая цаца!
5. Кто сказал? – Я сказал!

Переведите эти же предложения, используя следующие глаголы: *flustern, grinsen, sich beklagen, ausschimpfen, kichern, lachen, fordern, fragen, denken, schreien, weinen, antworten, bitten, wimmern, prahlen, verspotten, jammern, kreischen, warnen.*

Переведите полученные предложения на русский язык и проанализируйте.

УПРАЖНЕНИЕ 2.

Прочитайте отрывок из произведения Ирене Рутман "Ультиматум" (Irene Ruttman "Das Ultimatum"). Сократите текст оригинала до ключевых элементов дейксиса.

Sie können doch versuchen, später nach au?erhalb zu ziehen, versuchte ich sie zu trosten. In Friedrichsfelde etwa gabe es kleine Hauser und viele Garten. Lieber hatte ich ihr etwas anderes gesagt oder ins Gesicht geschrien. Zwei Landkinder jammern nach Grun, und der einen fehlt es, weil der Mann der anderen und seine Genossen ihr den Geliebten einsperren, wegen nichts und wieder nichts. Vor allen diesen sinnlosen Qualereien floh ich am Abend in mein Bett, in mein schones, wei?es Madchenbett, das mir nach Berlin gekommen war. Ich machte es mir bequem und wagte nicht daran zu denken, wie ich es aushalten wurde, wenn Robert zustie?e, was Kai passiert ist.

Прочитайте перевод отрывка из произведения Ирене Рутман "Ультиматум" (Irene Ruttman "Das Ultimatum"). Сократите текст перевода до ключевых элементов дейксиса. Сравните полученные дейктические координаты.

Может быть, позднее ей удастся сюда переехать, попыталась утешить ее я. В Фридрихсфельде, например, можно найти небольшой домик с садом. Но на самом деле мне ужасно хотелось сказать ей совсем другое или даже закричать ей прямо в лицо. Две деревенщины стонут о зелени, и одной не хватает ее только потому, что муж второй вместе со своими товарищами посадил ее друга в тюрьму, просто так, безо всякой на то причины. Ото всех этих бесполезно-мучительных мыслей я сбежала вечером в свою постель, белую, мягкую девичью постель, перекочевавшую со мной в Берлин. Устроившись поудобнее, я постаралась не думать о том, что будет со мной, если с Робертом случится то же, что с Каем.

УПРАЖНЕНИЕ 3.

Переведите на русский язык следующие предложения. Обратите внимание на употребление определенного артикля перед именами собственными. Определите, какие дейктические единицы необходимо использовать при переводе.

1. *Die Sangerin wollte eigentlich die Dietrich imitieren.*
2. *Hast du dir alles gemerkt, was der Scholze gesagt hat?*
3. *Als Gattin des Zeus war Hera hochgradig eifersuchtig.*
4. *Die Mullers ziehen nach Kiel.*
5. *Die Susanne und der Franz leben glucklich bei Munchen.*

УПРАЖНЕНИЕ 4.

Превратите новость из немецкой газеты в детективную историю.

Der Inhaber der Pianofortefabrik Lichtenstein, Hermann Richard Lichtenstein, wurde heute Mittag zwischen 12 und 1 Uhr in seinem Bureau ermordet aufgefunden. Um den Hals war ein Strick acht bis zehn Mal geschnurt.

Es ist noch festgestellt, was geraubt ist. Man nimmt an, dass die Bluttat von mindestens zwei Personen verübt worden ist. Die Verbrecher sind vermutlich auch mit Blut bespritzt gewesen.

УПРАЖНЕНИЕ 5.

Объедините простые предложения в сложное, эллиптически опуская выделенные жирным шрифтом предложения. Переведите полученные предложения на русский язык.

1. Er überlegt eine Weile. Dann fugt er hinzu: "Wir sind doch nicht die Heilarmee!" Seine Worte klingen boshaft.

2. Er bittet sie um Geduld. Sie sieht ihn an. Man merkt ihr an, dass sie verwundert ist.

3. Seit einer Stunde sitzt sie gedankenverloren am Fenster. In der Hand hält sie die zusammengeknüllten Fetzen eines Briefes.

4. Sie beendet das Gespräch, reicht mir die Hand und wendet sich zur Tür. Sie spricht kein Wort. 5) So was hat niemand erwartet. Am nächsten Tag erscheint er wieder bei uns. Es war um die Mittagszeit, er tat mopsfidel.

УПРАЖНЕНИЕ 6.

Прочитайте предложение: "Der Ingenieur und dessen Tochter gehen heute ins Kino, der Arzt mit seinem Sohn will auch kommen." Определите, кто старше: дочь инженера или сын врача?

УПРАЖНЕНИЕ 7.

Пригласите Вашего гостя присесть. Используйте различное лексическое и грамматическое наполнение, исходя из ситуации, что гость это: Ваш близкий друг, незна-

комый Вам человек, друзья Вашей дочери, Ваш подчиненный, неприятный Вам человек.

УПРАЖНЕНИЕ 8.

Перепишите текст, избегая употребления глагола "machen". Сравните оба текста на немецком языке и их перевод на русский язык.

Als Herr Machmann beim Morgengrauen das Fenster aufmachte, machte er solchen Lärm, dass er seine Frau dadurch wach machte. Gleich machte sie einen Sprung aus dem Bett und das Radio an, sich aber weiter keine Gedanken, sondern gleich fertig. Nachdem sie Licht und sich die Haare gemacht hatte, machte sie sich daran, das Frühstück zu machen. Zuerst machte sie den Elektroherd an, dann hei?es Wasser und zuletzt die Milch warm.

УПРАЖНЕНИЕ 9.

Прочитайте текст и определите, каким образом выражены временные отношения в тексте.

Brennende Busche stehen im Wald. Es sind die Buchen in ihrem Herbstlaub. Gelblich und braun sind die sterbenden Blätter, zitronengelb und auch tabakbraun. Nachts fiel der Frost in Straucher und Baume, nun fallen die Blätter, fallen und fallen. Ein leises Ticken, wenn sie sich lösen, ein leises Tacken, wenn sie die Erde berühren.

Die Pferde stehen bis an die Fesseln im Laub. Es duftet, es raschelt. Die Seen sind blau. Das Gras ist noch grün. Wir essen am Wiesenrand unsere Brote. Mein Sohn springt im Falllaub umher und singt: "Hochsommer, Hochsommer, ich sage Hochherbst..."

Без ответа, однако, остается второй вопрос о возможности измерения уровня перевода в этом аспекте (дейктической составляющей перевода). Для ответа на этот вопрос необходимо, на наш взгляд, произвести серьезные лингвистические и методические исследования по определению критериев измерения и шкал оценивания дейктической составляющей переводческой компетенции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян Ю.Д. Избранные труды, том II. Интегральное описание языка и системная лексикография / Ю.Д. Апресян. – М.: Школа "Языки русской культуры", 1995. – 767 с.
2. Комиссаров В. Н. Лингвистика перевода. М: Междунар. отношения, 1980. С. 152–153.
3. Комиссаров В.Н. Слово о переводе. – М.: Междунар. отношения, 1973. – С. 60–69
4. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: "Советская энциклопедия", 1990. – 688 с.
5. Сдобников В. В. Адекватность и эквивалентность как критерии оценки качества перевода//Информационно-коммуникативные аспекты перевода: Сб. науч. трудов. Часть I. Н.Новгород: НГЛУ им. Н.А.Добролюбова, 1997. С. 110.
6. Liliya A. Nefedova, Irina N. Remkhe. Towards Cognitive Modelling of the Technical Translation Process / L.A. Nefedova, I.N. Remkhe. – Procedia – Social and Behavioral Sciences 154 (2014) 237 – 244
7. PACTE GROUP [A. Beeby, M. Fernandez Rodriguez, O. Fox, A. Hurtado Albir, W. Neunzig, M. Orozco, M. Presas, P. Rodriguez Ines, L. Romero (Principal investigator: Amparo Hurtado Albir)] (2003). Building a Translation Competence Model In: Alves, F. (ed.). Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research (pp. 43–68). Amsterdam: JohnBenjamins. [(Beebyetal., 2003, p. 57–59)]

КОНСТРУКТЫ ГЕНДЕРНЫХ СТРАТЕГИЙ РОДИТЕЛЕЙ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

CONSTRUCTS OF PARENTS' GENDER STRATEGIES IN PRE-SCHOOL-AGED CHILDREN UPBRINGING

Z. Venkova

Annotation

The given article is devoted to semantic overview of family pedagogics constructs and their gender concretion. On the basis of the studied structural components a model of "parents' gender strategy in pre-school-aged children upbringing" has been created and substantially described. The content of the article is actualized by a problem domain related to the necessity of the search of social and cultural context and psychological and pedagogical ways of gender upbringing perfection in general and modern Russian family upbringing gender strategies in particular.

Keywords: family upbringing, parenthood, family upbringing styles, parents' gender positions, upbringing strategies, parents' gender strategy.

Венкова Зоя Львовна

Аспирант,

*Пермский государственный
гуманитарно-педагогический
университет*

Аннотация

Данная статья посвящена смысловому обзору конструктов семейной педагогики и их гендерной конкретизации. На основе рассмотренных структурных компонентов сконструирована и содержательно описана модель "гендерной стратегии родителей в воспитании детей дошкольного возраста". Содержание статьи актуализировано проблемным полем, связанным с необходимостью поиска социокультурного контекста и психолого-педагогических методов совершенствования гендерного воспитания в целом, и гендерных стратегий воспитания современной российской семьи в частности.

Ключевые слова:

Семейное воспитание, родительство, стили семейного воспитания, родительские гендерные позиции, воспитательные стратегии, гендерная стратегия родителей.

Сущностной категорией для понимания процесса развития ребенка служит понятие социальной ситуации развития, как совокупности и баланса социальных условий окружающей среды и внутренних условий формирования личности [6, 15]. В контексте современного дошкольного образования данная концепция становится наиболее актуальной и основополагающей. По мнению таких ведущих ученых как Н.Е. Веракса Л.В. Коломийченко, В.Т. Кудрявцева, и др. именно социальная среда является источником возникновения всех специфических человеческих свойств личности и ее развития, которое осуществляется в процессе реального взаимодействия с окружающим миром и оказывает существенное влияние на вхождение ребенка в мир социальных отношений [5 с. 32, 13 с. 12–15, 14 с. 9]. Необходимо помнить, что первичным и наиболее значимым компонентом социальной среды в период дошкольного детства является семья. Семья рассматривается как "стержневая социальная ситуация", которая связывает семейное воспитание с социокультурными схемами общества [10 с. 16–48].

В рамках диссертационного исследования "Совершенствование гендерных стратегий родителей в воспитании детей дошкольного возраста в условиях вза-

имодействия ДОУ и семьи" мы актуализируем вопрос о способности семьи в условиях глобальных общественных изменений и трансформаций осуществлять полноценную социо-воспитательную функцию, конкретизированную через призму гендерного подхода.

Привлечение идей гендерного подхода в качестве концептуальной доминанты при проведении психолого-педагогических исследований детско-родительских отношений будет способствовать более глубокому осмыслению и наполнению возможных направлений и содержаний педагогического взаимодействия ДОУ и семьи в вопросах сопровождения и поддержки семьи, воспитывающей дошкольника. Так как именно гендерная составляющая во многих социологических и психолого-педагогических исследованиях семьи является приоритетной [8, 12, 16, 19].

Для того чтобы определить сущностные характеристики гендерных стратегий родителей в воспитании детей дошкольного возраста необходимо рассмотреть по отдельности все конструкты и параметральные характеристики, которые заложены в семантическом поле семейной педагогики, такие как: семейное воспитание, родительство, стили семейного воспитания, родительская позиция, стратегии воспитания.

Наиболее изученной в семейной педагогике на сегодняшний день является феноменология семейного воспитания. Семейное воспитание – обобщенное название для процессов воздействия на детей со стороны родителей и других членов семьи с целью достижения желаемых результатов.

В отечественной теории семейной педагогики семейное воспитание рассматривается как целенаправленное взаимодействие старших членов семьи с младшими, основанное на любви и уважении личного достоинства и чести ребенка, предполагающее психолого-педагогическую поддержку, защиту и формирование личности с учетом возможностей и в соответствии с ценностями семьи и общества [7,9]. Семейное воспитание рассматривается как феномен, так как это явление не отражает объективной, четко-фиксированной и устойчивой реальности, а является субъективным содержанием нашего сознания [18, 21].

Рассматривая интегративные аспекты семейной педагогики необходимо акцентировать внимание на таком важном ее конструкте как "родительство". Родительство достаточно сложный и многоспектральный феномен, в современных науках его рассматривают с разных позиций: медицинской, социальной, психолого-педагогической. С одной стороны, это определенный этап в жизни каждого человека, который начинается с момента принятия решения о рождении ребенка. С другой стороны, родительство – это определенная социальная роль, включающая в себя семейные нормы и правила поведения, ориентированные на осуществление процесса воспитания подрастающего поколения.

Анализ источников психолого-педагогических исследований демонстрирует достаточно широкий разброс подходов к пониманию рассматриваемого данного понятия. Так, в работе Ф. М. Мид родительство представлено как исторически обусловленный социокультурный феномен [17 с.49–60]. В исследованиях психологической направленности И.С. Кона родительство рассматривается в качестве социального института, который терминологически следует характеризовать в одной парадигме с понятием детство. Им родительство определяется как система взаимосвязанных и взаимообуславливающих явлений, состоящая из: родительских чувств; конкретизированных социальных ролей, предопределенных нормативными предписаниями культуры; реальных поведенческих действий и стилей воспитания [11 с. 79 – 112].

В работах Р.В. Овчаровой родительство исследовано более комплексно и полно с позиций системно-структурного подхода. Она определяет родительство как сложную динамическую структуру, развитой форме которого присущи в единстве: родительские ценности, установки и ожидания, стиль семейного воспитания, родительские отно-

шения, чувства и позиции, родительская ответственность. По ее мнению, родительство является источником педагогических целей и одновременно средством их достижения. Анализируя структуру родительства, Р.В. Овчарова отмечает, что все компоненты имеют три составляющие (когнитивную, эмоциональную и поведенческую), которые являются критериями реализации родительства [20].

Обобщая перечисленные компоненты родительства, отметим, что его основу (с учетом гендерных установок материнства и отцовства) составляют мотивы, ценности и отношения, которые реализуются в реальном поведении родителей; при этом современные психолого-педагогические исследования подчеркивают специфичность содержательного наполнения этих компонентов в родительской сфере мужчин и женщин.

Учитывая тематику диссертационного исследования, необходимо акцентировать внимание, что родительство может изучаться как с точки зрения семейной педагогики, так и с точки зрения гендерной педагогики. Так, в исследованиях К. Н. Белогай родительство конкретизируется с двух гендерных позиций – материнства и отцовства. В своей работе она рассматривает вопросы гендерных различий в структурных компонентах родительства: родительских установках, отношениях и поведенческих стереотипах. Ей выявлены различия в мотивационно-потребностной, поведенческой и функциональных сферах материнства и отцовства [3]. Гендерный подход в семейной педагогике подчеркивает не только различия в материнском и отцовском отношении к ребенку, но и показывает пути грамотного взаимодействия и взаимодополнения в выполнении родительских функций.

В продолжение изучения тематики семейной педагогики остановимся на таком важном параметре в родительских отношениях, как родительская позиция. Понятие "родительская позиция" представляет собой интегративный компонент семейного воспитания, определяющий характер эмоционального принятия ребенка, мотивы и ценности воспитания, особенности образа ребенка у родителя, представления о себе как родителе, модели ролевого родительского поведения, степень удовлетворенности родительством.

Одна из первых в семейной педагогике стала использовать данный термин А.С. Спиваковская. Введенное ей понятие "родительская позиция" связано с системой сознательно принятых, в практике выработанных взглядов и намерений, которые в свою очередь при проявлении определенных усилий со стороны родителя становятся "родительской установкой". По определению А.С. Спиваковской, родительская позиция, – это целостное образование, реальная направленность воспитательной деятельности родителей, возникающая под влиянием мотивов воспитания. [25 с. 116].

В продолжение гендерной тематики семейного воспитания следует выделить работы ряда современных российских исследователей–социологов, изучающих и сопоставляющих мнения мужчин и женщин об их роли в семье и общественной жизни: М.Ю. Арутюнян, Е.М. Марич, В.С. Собкина [2, 16, 24]. При выявлении приоритетов или паритетов (материнства и отцовства) в семейном воспитании социологи рекомендуют учитывать "профили гендерного влияния" – социо–культурные ориентации, ценности, установки, идеалы и стереотипы, существующие в структуре массового общественного сознания, влияющие на внутрисемейные отношения. В классической социологии выделяют три профиля: традиционный гендерно–согласованный, эгалитарный гендерно–согласованный, гендерно–рассогласованный.

Следующим, на наш взгляд, существенным конструктом семейной педагогики являются стили воспитания в семье. Под стилем воспитания в педагогической теории понимается определенная или неопределенная "стратегия воспитания" как сочетание различных вариантов поведения родителя, которые в разных ситуационных аспектах и в разных временных периодах будут проявляться в меньшей или большей степени.

А.Л. Венгер дает более точное определение понятия "стиль семейного воспитания" – это индивидуализированный стиль взаимоотношений с ребенком в семье, характеризуемый: степенью контроля, заботы и опеки; теснотой эмоциональных контактов между родителями и ребенком; характером руководства поведением ребенка со стороны взрослых; количеством запретов и т. п. [4].

Классификацию стилей – тактик семейного воспитания предлагает А.В. Петровский [21]. Свои тактики он соотносит с типами семейных отношений, которые характеризуют сложившуюся общую психологическую атмосферу в семье по критерию распределения ролей власти–подчинения и уровня конфронтации во взаимодействии родителей и детей: диктат, опека, конфронтация, мирное сосуществование и сотрудничество.

Вышеописанные стили семейного воспитания формируются и реализуются под воздействием как объективных (ценности и приоритеты общества, место жительства, социально–экономические жизненные условия и т.д.) так и субъективных (наследственность, традиции семейных отношений, уровень образованности и др.) факторов. В своей родительской практике взрослые используют большой арсенал стилей семейного воспитания, в зависимости от актуальной ситуации, однако стоит отметить, что одна или несколько тенденций в отношении к ребенку могут повторяться чаще и

доминировать в семейном воспитании. Именно по этим доминантам и можно судить о преобладающем стиле воспитания.

Совокупность возможностей, потребностей и действий родителей в современной образовательной практике получила название "воспитательные стратегии родителей" [23]. Именно от адекватных и осознанных воспитательных стратегий родителей зависит успешность присвоения растущей личностью социально значимых ценностей и установок, развитие ее эмоциональной сферы, осознания сущности семейных и более широких социальных ролей.

Следует отметить, что вопрос о "воспитательной стратегии" теоретически весьма слабо проработан в педагогической науке и, как правило, сводится к синонимичному рассмотрению либо стилей взаимодействия взрослого с ребенком, либо тактик родительского поведения при воспитании ребенка в семье.

Исходным понятием для концептуализации конструкта "гендерные стратегии воспитания", является понятие стратегии. Термин "стратегия" происходит от греческого *strategia*: *stratos* – войско + *ago* – веду. Из лексического определения следует, что изначально этот термин был связан только с военной областью. В дальнейшем же трактовка этого понятия значительно расширилась, и он стал употребляться и в других областях человеческого знания (экономике, социологии, фамилистике и др.) как "искусство планирования руководства, основанного на правильных и далеко идущих прогнозах".

Жизненная стратегия социальна по своей природе и формируется лишь на уровне социальной общности (в нашем исследовании – семьи, как отдельного социального слоя). Сформированные в процессе деятельности жизненные стратегии – явления общественные, коллективные. Стратегия формируется только в процессе деятельности и реализуется только через деятельность. Человек может выбрать цель, сформировать стратегию будущего поведения, руководствуясь общественной системой ценностей, отраженной в индивидуальном сознании.

Обобщающим для всех контекстов (социологического, психологического, педагогического) изучения данного термина является то, что стратегия – это способ действия субъекта по достижению главной цели воспитательного воздействия на объект. Стратегия воспитательного воздействия и взаимодействия выбирается в зависимости от его целей, задач, объектов и имеющихся каналов распространения информации.

Говоря о "стратегии семейного воспитания", можно определить данный термин как план педагогических действий родителей, направленных на достижение целей семейного воспитания.

В диссертационной работе О.А. Котова определяет типологию семейных стратегий воспитания в зависимости от структурированной системы ценностных приоритетов членов семьи. У одного типа преобладает представление о себе как о субъекте, а у другого – как об объекте. В соответствии с этим показателем она выделяет четыре типа воспитательных стратегий: активно-позитивная, пассивно-патерналистская, пассивно-отчужденная, социо-карьерная [12].

Существенным комментарием является то, что воспитательные стратегии семьи определяются как ее внутренним ценностным потенциалом, так и социокультурным пространством, в котором она существует. Системообразующим подходом при разработке выше обозначенных типологий современных стратегий семьи в сфере воспитания декларируется ориентация индивид-родителя на традиционную или современную ценностно-нормативную систему и его отношение к проводимым социальным преобразованиям.

Необходимость изучения родительских стратегий воспитания в логике деятельностной парадигмы В.С. Собкин связывает с актуализацией идей деятельностного подхода в дошкольном образовании. Основополагающим при изучении данного конструкта семейной педагогики является представление воспитания в трех фазах деятельности: ориентировочно-целевая, исполнение, контроль.

В рамках исследования были выявлены и обобщены ключевые (базовые) составляющие родительской стратегии:

- ◆ целевые установки, ориентирующие и направляющие воспитательный процесс в семье;
- ◆ стиль взаимодействия: определенное сочетание вариантов поведения родителя с ребенком, проявляющееся в специфичности социально-ролевой позиции родителя, которую он реализует в процессе взаимодействия с ребенком.

Два вышеописанных компонента, по сути, характеризуют ориентировочно-целевую и исполнительскую фазы реализации деятельности по воспитанию ребенка. *Следующие два преимущественно связаны с фазой контроля.*

- ◆ поощрения и наказания ребенка, используемые родителем при осуществлении функции контроля за результатами воспитания;
- ◆ эмоциональное состояние родителя, возникающее как ответная чувственная реакция при взаимодействии с собственным ребенком. Вариативные эмоциональные характеристики выступают в качестве своеобразных показателей самооценки взрослым собственной "успешности/ неуспешности" при выполнении родительских функций воспитания.

Рассмотрев вышеобозначенный подход к изучению родительских стратегий воспитания можно сделать вывод, что данный параметр семейного воспитания имеет сложный, комплексный характер и позволяет сопоставить особенности родительского целеполагания со способами взаимодействия и нормами контроля поведения при воспитании ребенка в семье.

Рассматривая разные научные подходы и концептуальные аспекты стратегий воспитания, мы делаем вывод, что данный конструкт семейной педагогики представляет собой типическую (для данной группы людей – родителей) конструкцию семейной жизнедеятельности и поведения. И с точки зрения сферы распространения и применения, можно выделить как универсальные модели, являющиеся общими для всех способов жизнедеятельности и соответствующих им типов воспитательных стратегий, так и дифференциальные модели, характерные для конкретных направлений и контекстов жизнедеятельности. В нашем диссертационном исследовании мы конкретизируем смысловое поле и определяем типологическую специфичность термина "гендерная стратегия родителей в воспитании детей".

На основе выделенных конструктов и параметральных характеристик семейных стратегий воспитания выйдем на авторское определение "гендерная стратегия родителей в воспитании детей дошкольного возраста".

Понятие "гендерная стратегия воспитания" представляет собой интегративную характеристику определяющую характер взаимодействия социально-ролевой, личностной и воспитательной позиций отца и матери, а также систему отношений родителей, которая обуславливает родительское поведение и гендерный характер семейного воспитания. Гендерная стратегия родителей в воспитании детей дошкольного возраста определяется ведущими, приоритетно значимыми для родителя, способами передачи и формирования гендерной культуры ребенка, основанными на системе ценностных установок, норм, правил, отношений для выполняемых в ней социальных ролей. Иными словами, в гендерной стратегии суммируется достаточно большое количество компонентов, которые в комплексе демонстрируют: систему родительских мотивов и ценностей, определенные стили общения с ребенком, степень поведенческой устойчивости или противоречивости и эмоциональное состояние родителя.

Обобщая все вышесказанное определяем, что: "гендерная стратегия родителей" – это составная часть общей воспитательной стратегии родителей, обеспечивающая социальную ситуацию развития ребенка-дошкольника, направленная на гармонизацию гендерного развития на основе учета его социокультурных и личностных особенностей, интересов и ценностных ориентаций.



Рисунок 1. Структурная модель гендерной стратегии родителей (ГСР) в воспитании детей дошкольного возраста.

Содержание и специфичность гендерной стратегии родителей в воспитании детей дошкольного возраста можно зафиксировать в виде графической модели, представляющей совокупность взаимосвязанных структур – параметральных характеристик: фазы реализации (ориентировочно-целевая, исполнительская и контролирующая фазы), структурные компоненты (целевые установки, стиль взаимодействия, поощрения и наказания, эмоциональное состояние родителя), типы гендерных стратегий.

Взаимозависимость и взаимообусловленность компонентов гендерной стратегии родителей позволяет нам очертить классификационное поле типов гендерных стратегий родителей в воспитании ребенка дошкольного возраста. Каждый из представленных в диссертационном исследовании типов стратегий имеет рационально-деятельностную составляющую, и в большинстве своем эти конструкты так или иначе представлены в целостном воспитательном процессе семьи. Нам, однако, было важно показать, что происхо-

дит в том случае, когда какой-либо воспитательный или гендерный принцип (установка) становится тотальным.

Системообразующей при разработке типологии гендерных стратегий родителей в сфере воспитания является ориентация родителя на традиционно-стереотипную или современную ценностно-нормативную систему и его отношение к проводимым социально-образовательным преобразованиям.

Современное семейное воспитание вариативно, и каждая его модель имеет свое содержательное наполнение, свою специфику, механизм формирования, социальный контекст функционирования. Их анализ позволил автору выделить конструкты стратегий воспитания как семейного механизма социализации в целом, и гендерного воспитания в частности. Именно эти структурные элементы мы используем в качестве параметров типологизации гендерных стратегий родителей, упорядочивающих многообразие их вариаций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнаутова Е.П. Педагог и семья. – М.: Карапуз, 2001. – 288 с.
2. Арутюнян М.Ю. Гендерные отношения в семье // Материалы Первой Российской летней школы по женским и гендерным исследованиям "Валдай – 96". М., 1997. – С. 11 – 17

3. Белогай К. Н. Некоторые аспекты изучения гендерных различий в структуре родительского отношения// Перинатальная психология и психология родительства. 2004. № 2. С. 31–49.
4. Венгер Л.А. Мухина В.С. Психология. М., 1988. – 386 с.
5. Веракса Н.Е. Методологические основы психологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2008. 240 с.
6. Выготский Л.С., Вопросы детской психологии. СПб.: СОЮЗ, 1997.– 224 с.
7. Евдокимова, Е.С. Кудрявцева, Е.А., Павловская, Ю.Б., Тюрикова, А.Н. Педагогическая поддержка семьи в воспитании дошкольника /Е.С.Евдокимова, Е.А.Кудрявцева, Ю.Б.Павловская, А.Н.Тюрикова. Волгоград: "Центр Оперативной Полиграфии", 2003.– 143 с.
8. Ерофеева Н.Ю., Основы гендерной педагогики: учебное пособие. Ижевск 2012. 694 с.
9. Зверева, О.А. Семейная педагогика и дошкольное воспитание: учеб. пособие для студ. высш.пед.учеб. заведений. – 2–е изд., – М.: Академия, 2000. 160 с.
10. Карбанова О.А. Психология семейных отношений: учебное пособие. Самара, изд. СИОКПП 2001. 122 с.
11. Кон И.С. Ребенок и общество: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.С. Кон. – М.: Академия, 2003. 334 с.
12. Котова О.А., 2 Воспитательные стратегии российской семьи в современных условиях: Автореф. дис. канд. соц. наук 22.00.01. – Курск, 2004. 43 с.
13. Кудрявцев В.Т. Психология развития человека. Рига: Педагогический центр "Эксперимент", 1999.
14. Коломийченко Л.В., Концепция и программа социального развития детей дошкольного возраста / Л.В. Коломийченко. Пермь: Пресс–Тайм, 2006. 111 с.
15. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность /А.Н.Леонтьев. – М.: Смысл, 2005. 304 с.
16. Марич С.М., 2 Воспитательные стратегии родителей как детерминанта эмоционального самочувствия дошкольников в семье Автореф. канд. псих. наук 19.00.07. Москва, 2003. 23 с.
17. Мид Ф. М. Культура и мир детства: Избранные произведения / Пер. с англ. и комен. Ю.А. Ассеева. Сост. и послесловие И.С. Кон. М.: Главная редакция восточной литературы издательства "Наука". 1988. – 429 с.
18. Мудрик А. В., Основы социальной педагогики : учебник для студ. сред. проф. учеб. заведений /А.В.Мудрик. М.: Академия, 2014. – 245 с.
19. Неудачина И.Г. Современная российская молодая семья: гендерный анализ автореферата канд. соц. наук 22.00.06., Екатеринбург, 2003
20. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. – М.: Изд–во Института психотерапии. 2009. – 319 с.
21. Петровский А.В. 2 Дети и тактика семейного воспитания. М., 1981. – 46 с.
22. Семья, семейные ценности и вопросы воспитания: сб. науч.–метод. материалов /Мин–во образован, и науки РФ, Федер. ин–т развития образования и др.; Под ред. Т.Ф.Акчурина. М.: Федеральный институт развития образования, 2008. – 255 с.
23. Собкин В.С. Социология семейного воспитания: дошкольный возраст. Труды по социологии образования. Том VI. Выпуск XI. М.:Центр социологии образования РАО, 2002. –247 с.
24. Собкин В.С. Социология дошкольного детства. Труды по социологии образования. Т.XVII. М.: Институт социологии образования РАО, 2013. 166 с.
25. Сливаковская А.С. Как быть родителям. М.: Педагогика, 1986. – 160 с.

© З.Л. Венкова, (zoza_venkova@mail.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,

« БЕЗОПАСНОСТЬ И СВЯЗЬ »

Министерство внутренних дел по РТ,
Министерство по делам ГО
и чрезвычайным ситуациям РТ,
Министерство информатизации и связи РТ,
Мэрия города Казани,
ОАО "Казанская ярмарка"

Реклама

Специализированные выставки в рамках форума:

- БЕЗОПАСНОСТЬ
- СВЯЗЬ
- ОХРАНА И БЕЗОПАСНОСТЬ ТРУДА

1-3 марта, КАЗАНЬ 2017



**КАЗАНСКАЯ
ЯРМАРКА**

**420059, Республика Татарстан,
г. Казань, Оренбургский тракт, 8**
www.exprokazan.ru e-mail: exprokazan7@mail.ru
 Тел./факс: (843) 570-51-16, 570-51-11



ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОВЕДЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОГО СЕМИНАРА ПО ИЗУЧЕНИЮ КУЛЬТУРЫ СРЕДНЕВЕКОВОГО ЕГИПТА

Горматюк Майя Александровна
Аспирант,
Московский педагогический
государственный университет

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES STUDENT OF THE WORKSHOP FOR THE STUDY OF MEDIEVAL CULTURE OF EGYPT

M. Gormatiuk

Annotation

The article analyses various methods of organizing and conducting student seminar, as one of the important components of student-centered education in the context of the activity approach, contributing to the ongoing dialogue, the development of critical thinking and optimal group interaction among students, as one of the objectives of modern education. The author in detail about the structural-functional, semiotic method, simulation, mental (analytical) methods of organization of students' seminar, as the most optimal from the point of view of conducting seminars with students in high school with the purpose of in-depth study of the culture of medieval Egypt. The seminar, being independent, multi-purpose form of training provides an opportunity not only to deepen theoretical knowledge of the fundamentals of the subject, but also to help digest the most difficult, not in some cases, controversial issues, which in large amounts presented in the historical Sciences in General and cultural history of medieval Egypt in particular. Seminar learning system contributes to the concretization of the previously obtained theoretical knowledge, formation of skills to carry out fruitful independent work and development of skills as direct speeches to the audience, and the collective discussions of the scientific results obtained by the student in the course of the research, followed by evaluation of their significance. The author of the article identified some weaknesses of this methodology, the knowledge of which will help to avoid a number of possible errors in the immediate preparation for the seminar. As well as the benefits of this method in studying the culture of medieval Egypt. Thus, the article may have a practical application when conducting training and workshop for students and teachers.

Keywords: form of organization of the practical activities, organization of seminar methods seminar, the culture of medieval Egypt, theoretical terms, innovation culture, symbolic material of Coptic culture, self-development, algorithm, information culture, analytical thinking.

Аннотация

В статье анализируются разнообразные методы организации и проведения студенческого семинара, как одной из важных составляющих лично-ориентированного образования в контексте деятельностного подхода, способствующего в рамках осуществляемого диалога, развитию критического мышления и оптимального группового взаимодействия у студентов, как одной из задач современного образования. Автор детально остановился на структурно-функциональном, семиотическом, методе моделирования, психологическом (аналитическом) методах организации студенческого семинара, как наиболее оптимальных с точки зрения проведения семинарских занятий со студентами в высшей школе с целью углубленного изучения культуры средневекового Египта. Семинар, являясь самостоятельной, многоцелевой формой обучения, предоставляет возможность не только углубить теоретические знания основ учебного предмета, но и помочь усвоить наиболее сложные, а не в некоторых случаях спорные вопросы, которые в значительном объеме представлены в исторических науках вообще и в истории культуры средневекового Египта в частности. Семинарская система обучения способствует конкретизации ранее полученных теоретических знаний, формированию умений и навыков осуществления плодотворной самостоятельной работы, а также выработки навыков, как непосредственных выступлений перед аудиторией, так и коллективных обсуждений научных результатов, полученных студентом в ходе исследовательской работы, с последующей оценкой их значимости. Автором статьи выявлены и некоторые слабые звенья данной методики, знание которых поможет избежать ряд возможных ошибок, допускаемых при непосредственной подготовке к семинару. А также обозначены преимущества данного метода при изучении культуры средневекового Египта. Таким образом, представленная статья может иметь практическое применение при осуществлении подготовки и организации семинара, как для студентов, так и для преподавателей.

Ключевые слова:

Форма организации практической деятельности, организация семинара, методы семинара, культура средневекового Египта, теоретические положения, инновационная культура, знаково-символический материал коптской культуры, саморазвитие личности, алгоритм, информационная культура, аналитическое мышление.

Актуальность исследования

Семинар, как одна из форм учебного процесса, пред-

назначена для более углубленного изучения той или иной дисциплины или учебной темы в рамках изучаемой дисциплины, а также постижения методологии, примени-

тельно к особенностям изучаемой отрасли науки [2, с.203–209]. Необходимо подчеркнуть, что в связи с "технологической" реформой вузовского образования, как составляющей частью общего процесса модернизации высшей школы, на современном этапе семинар является не просто одним из видов проведения практических занятий, а, наряду с лекцией, выступает основной формой всего учебного процесса [12, с.115].

Анализ проблемы исследования. Целью представленной теоретической работы стало рассмотрение наиболее оптимальных, из всего разнообразия, методов организации и проведения студенческого семинара, в целях формирования аналитического мышления студентов при изучении культуры средневекового Египта.

Рассмотрение семинарских занятий с точки зрения методики их организации и проведения, позволяют нам выделить комбинированную и интегративную формы учебного занятия [9, с.45; 11, с.38].

В любом случае проведение семинара по вопросам истории предоставляет возможность решить ряд основополагающих задач, а именно:

1. на уровне мини-исследования, позволяющего совершить своеобразное "погружение" в изучаемую эпоху, исследовать особенности и проблемы того времени, оценив их не только с точки зрения современности, но и с позиций того времени;

2. осуществлять как индивидуальное, так и коллективное ознакомление с историческими документами и источниками, позволяющими раскрыть ментальность изучаемой страны и эпохи;

3. сформировать умения и навыки самостоятельной работы, грамотно выстраивая все основные технологические этапы (ознакомление с темой исследования, поиск необходимой информации, выявление проблемы исследования, проведения первичного анализа, определения механизма развития темы исследования, осуществление выводов проведенного исследования);

4. умение проводить детальный анализ поставленных проблем;

5. умение коллективно проводить обсуждение темы исследования, высказывая своё мнение, конструктивно полемицировать, выявляя оптимальные решения вопросов, поставленных в исследовании;

6. формирование правильных установок на проявление творчества в процессе осуществления подготовки и реализации семинарского занятия, поиск рационального решения вопроса, поставленного во главу семинара с использованием как внутренних, так и внешних источников информации [4, с.220]. В этом случае, семинарские занятия предполагают возможность применения реферативных работ, фрагментов документальных первоисточников, как устных, так и письменных так называемых понятийных диктантов и различных тестов.

Таким образом, исходя из вышесказанного, можно сделать следующее заключение: организация и проведение семинаров как активной формы учебного процесса в высшей школе способствует формированию инновационной культуры [1, с.12].

Перед тем как приступить к разработке семинара или блока семинарских занятий, необходимо рассмотреть вопрос выбора наиболее оптимального подхода, позволяющего достичь поставленной цели разрабатываемого семинарского занятия (или блока занятий). На наш взгляд, наиболее целесообразно в этом случае использовать комплексные подходы теоретической культурологии, позволяющие наиболее тщательно и более детально исследовать темы связанные с вопросами истории, в том числе и с историей средневекового Египта. Суть этого подхода заключается в том, что разнообразные, но имеющие тесную взаимосвязь между собой способы комплексного исследования разнообразных явлений культуры в совокупности с прикладными методами изучения культуры и искусства, таким, например как метод обобщения, используемый в процессе организации знаково-символического материала коптской культуры: градостроительной, орнаментальной и каллиграфической, на основе принципов культурологического подхода, дают возможность наиболее оптимально применять систему методов при её изучение. Таким образом, комплексные подходы теоретической культурологии, выполняющая интегративную функцию разнообразных систем гуманитарных знаний, предполагающие в системе культуры самореализацию её главных принципов, способствуют достижению главной её цели, а именно саморазвития личности [5, с.269].

Следует отметить факт полной разработанности на сегодняшний день методики проведения семинарских занятий, которые предполагают проведение обсуждений, дискуссий, ориентированных на творческий подход со стороны студента, желающего приобрести более углубленные знания в какой-либо из выбранных им областей истории. Среди всего многообразия существующих на сегодняшний методик, к которым относится круглый стол, дискуссия, беседа, пресс-конференция, нам особенно хотелось бы выделить наиболее, на наш взгляд распространенные две, а именно, первую, и наиболее традиционную, при которой студенты, приходящие на семинар, заранее готовят рефераты и доклады, а преподаватель в свою очередь берет на себя задачу активизировать работу студентов на семинаре, постепенно вовлекая их в дискуссию [10, с.39–42].

Одним из главных условий при применении этой методики является непосредственное желание самого студента провести качественную подготовку к предстоящему занятию.

При этом данная методика имеет и некоторые недостатки, а именно:

1. преподавателю необходимо знание о том, что именно должен подготовить студент, с какой информацией он должен ознакомиться заранее;

2. сам студент должен чётко понимать то, что те знания, которыми он должен владеть ему действительно необходимы для дальнейшей профессиональной деятельности;

3. должны быть определены потребности студенческих практик;

4. недопустим отрыв самих теоретических знаний от реальности.

Вторую методику мы можем назвать инновационной, формы её очень разнообразны, к наиболее известным мы можем отнести организационно-деятельную игру (так называемую имитационную модель), мозговую атаку, творческие работы студента и тестирование. К слабым звеньям этой методики мы можем отнести то, что в этом случае:

1. преподаватель должен всегда быть готов к неожиданностям;

2. сам студент должен испытывать к преподавателю полное доверие.

Однако, наряду со сказанным, хочется отметить и явные положительные стороны применения данной методики – она будет особенно оптимальна и результативна при условии нестабильности в обществе и при постоянно меняющихся потребностях практик [8, с. 104–108].

В контексте нашей исследовательской работы и непосредственно темы данной статьи, которая предусматривает выработку алгоритма организации и проведения семинара по изучению культуры средневекового Египта, мы предлагаем использовать следующие методы организации студенческого семинара:

1. структурно-функциональный метод, предполагающий дробление исследуемого явления культуры на ряд составных частей с последующим выявлением количественных и качественных соотношений между ними;

2. семиотический метод, предполагающий применение семиотики как науки, изучающей знаковые и символические системы, особенно успешно применяемого при осуществлении анализа языка искусства;

3. метод моделирования, используемый с целью разработки модели конкретного типа или определенного стиля культуры, с целью выявления наиболее значимых его черт;

4. психологический метод (аналитический), дающий возможность подвергать анализу культурно-исторический контекст знаково-символической культуры, артефакты орнамента, мифологическое пространство картины мира и сознания человека, воссозданное в разнообразных литературных источниках. В контексте рассматриваемого метода используются следующие виды ана-

лиза: а) культурно-исторический; б) сравнительный; в) контент-анализ; г) структурно-функциональный; д) наблюдение; е) анкетирование; ж) психометрическое тестирование; з) интерпретация, моделирование и синтез результатов [7, с.78–82].

Естественно для наиболее эффективного проведения семинарских занятий, направленных на оптимальную реализацию поставленных перед участниками образовательного процесса задач и достижения основной цели всего педагогического процесса, необходима заблаговременная и тщательная подготовка, как со стороны проводящей кафедры и преподавателя, так и со стороны студента.

Если рассматривать алгоритм действий, то после установления цели, выявления задач и отбора методов проведения семинара и методических приёмов, необходимо обозначить планируемую тему семинарского занятия. Преподаватель заранее, во время чтения лекционного материала, акцентирует внимание студентов на будущем семинарском занятии, обращая их внимание на темы, по которым студенты должны изучить дополнительный материал, проведя, таким образом, предварительное мини-исследование, при этом используя новые официальные документы, статьи в периодических журналах, только что вышедшие монографии.

Со стороны преподавателя также осуществляется серьёзная подготовка к предстоящему семинару, которая заключается в разработке плана и предварительным его согласованием с учебной программой курса или дисциплины, определением цели и задач семинара.

Далее преподаватель должен осуществить подбор и систематизацию теоретического материала по теме разрабатываемого семинара. Необходимо остановиться на выборе вариантов проведения семинарских занятий. В данном случае, мы остановимся на основных вариантах, а именно:

1. схоластический, при использовании которого в процессе проведения семинара, основной акцент ставится на чтении и комментировании исторических источников на бумажных носителях, наиболее значимых фрагментов различных исторических произведений;

2. классический, в структуру которого входят краткие выступления со стороны участников семинара (студентов) по заранее предложенным темам;

3. дискуссионный, проводимый в форме группового обсуждения предложенной ранее со стороны преподавателя темы;

4. семинар-беседа, который проводится в форме коллективного обсуждения ранее поставленной и сформулированной проблемы;

5. дебаты, при которых вся учебная группа студентов подвергается делению на две группы, перед каждой из которых выдвигается конкретная задача, которая

альтернативна другой. При этом представители обеих групп должны отстаивать свою точку зрения, аргументируя свой взгляд на решение поставленной перед ними задачи;

6. чтение и последующее обсуждение докладов.

Следует подчеркнуть, что существуют определенные требования, предъявляемые непосредственно к студентам, которые планируют участвовать в предстоящем семинаре. К таким требованиям мы отнесли:

1. предварительный отбор информации с использованием, как библиотечного фонда (в нашем случае, возможно использование архивных документов), так и всевозможных электронных ресурсов;

2. тщательная и детальная обработка, полученной информации (конспектирование значимых фрагментов) с выделением необходимых с целью подготовки к планируемому семинару в соответствии с темой и задачами семинарского занятия;

3. продумывание способа изложения своих мыслей по теме доклада (презентация, доклад выступления и т.д.).

Не менее важно преподавателю осознавать степень готовности студента к работе в режиме семинара, что учитывается им за долго до принятия решения о проведении семинарского занятия. Готовность студента к такой, достаточно сложной творческой работе, носящей исследовательский характер, определяется рядом требований, которые предъявляются к работе студента непосредственно на семинарском занятии, а именно:

1. полное "погружение" студента в материал посредством знакомства с источниками информации;

2. не менее глубокое погружение в ту историческую эпоху посредством обсуждения выявленных ранее частных вопросов проблемы, составляющих её суть.

При этом в первом случае главной является самостоятельная работа студента с текстом, ведя с ним внутренний диалог, во втором – публичный диалог с предполагаемые во время семинара оппонентами, что требует не только доносить мысль своего выступления до участников коллективного обсуждения исторической проблемы, но и высказывая свою личную мысль, уметь вести дискуссию по теме выступления, давать характеристику ответам оппонентов по рассматриваемому вопросу. Очевидным является то, что в первом случае, при осуществлении подбора и "проработки" информации, происходит непосредственное усвоение учебного материала, а во втором случае – его практическое применение.

Оценка работы студента во время проведения семинарского занятия происходит не по степени его готовности к обсуждаемым вопросам, а согласно уровню его активности и результативности, при этом полное отсутствие участника семинара значительно хуже, нежели

его "не готовность", но присутствие, так как в процессе слушания выступлений других, такой студент может понять и усвоить учебный материал, в целом разобравшись в обсуждаемой теме семинара.

Рассмотрев, основные требования, предъявляемые к участнику семинара – студенту, необходимо остановиться и на основных функциях и полномочиях другого участника семинарского занятия – преподавателя. Конечно, основной функцией преподавателя будет являться правильное ведение дискуссии по предлагаемой им теме.

При этом преподаватель должен:

1. выявить основные (узловые) проблемы рассматриваемой темы;

2. определить форму проведения семинара;

3. определить, задать и поддерживать темп семинара, оптимально расставив все точки поворотов затрагиваемых тем, временную смену, последовательность и глубину рассмотрения;

4. разработать и провести тесты, способных оценить глубину и широту познаний студентов – участников семинарского занятия.

Преподавателю необходимо заранее рассмотреть разнообразные варианты решения основных проблем семинара; распределить основной план его проведения и донести его до сведения участников семинара, при этом смоделировав вступительную и заключительную части. На подготовительном этапе организации семинарского занятия, необходимо предварительно прокомментировать ряд, возможно наиболее важных вопросов темы семинара. Такой подход способен оказать значительную поддержку особенно студентам младших курсов при осуществлении поиска необходимой информации к каждому из вопросов семинара, упуская не нужные, с целью формирования у студентов умения и навыка выделять главные мысли, не уходя в сторону от рассматриваемых вопросов и не задерживаясь на второстепенном.

Перед проведением семинара студентам дается список литературы с рекомендациями делать записи с аннотациями в процессе ее изучения. Подобные записи выполняют первостепенное значение в процессе осуществления самостоятельной работы студентов с литературными источниками. Их ведение делает процесс чтения активным, способствует активизации моторной памяти наряду со зрительной. Таким образом, студент, который систематически осуществляет грамотную подготовку к предстоящему семинару, ведя записи, тем самым создаёт свой индивидуальный фонд вспомогательных материалов для быстрого повторения ранее прочитанного.

На начальных этапах формирования умения вести грамотную подготовку к семинарским занятиям, целесообразнее, на наш взгляд предлагать студентам вы-

полнять реферативные работы, подготовка которых предполагает наличие меньшего опыта, однако выступает в качестве начального звена при осуществлении более значимой, объемной работы в дальнейшем.

Правильная подготовка реферата свидетельствует об интеллектуальном уровне, информационной культуре, креативности студента, характеризуя его самостоятельные навыки и умения.

К заключительному этапу полученный исследовательский материал оформляется студентами в виде иллюстрированных тезисов, в презентации в Power Point. Таким образом, умение кратко, но ёмко излагать материал в тезисах, сумев вместить в них всю значимость проблемы, раскрыв алгоритм поиска решений выявленных проблем, аргументируя свою точку зрения на предмет исследования, демонстрирует наличие у студентов аналитического мышления.

Владение понятийным аппаратом – необходимое условие усвоения предмета, поэтому одной из задач семинаров, является усвоение студентами основных понятий. В качестве контрольного среза, направленного

на определения степени усвоения пройденного учебного материала, наиболее эффективно, на наш взгляд, является проведение разнообразных тестов [3, с.92–96; 13, с.273–275]. Консультации по подготовке материала к семинару целесообразно, на наш взгляд, проводить в индивидуальной форме посредством вебинара.

Современному состоянию исторической науки в педагогическом её преломлении наиболее соответствуют такие принципы, как объективность, историзм, системность и логическая непротиворечивость. В этой связи весь ход мыслительной деятельности, осуществляемой студентами в процессе выступлений на семинаре, хоть и управляемый с точки зрения направления рассуждений, однако должен оставаться всегда в ситуации осуществления выбора, что подталкивает студента к сознательному восприятию информации, тех или иных концепций, формируя при этом собственное представление [6, с.73].

Таким образом, семинар, при отсутствии навязанной системы аргументации или конкретных установок, способен провоцировать развитие творческого мышления студента.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдулсалим И. М. О. Проблема обеспечения качества в образовании // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2015. – №1. – С. 12.
2. Акопов Г. В., Варфоломеева Т.П., Чернышова Е. Л. Социально-психологические аспекты современного образования // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Аксиология образования. Психология развития. – 2014. – №3. – Т-3. – С. 203–209.
3. Альтшулер О.Г., Колесников О. М., Павлова Т. Ю. Применение компьютерных экспресс-тестов на семинарских занятиях // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2015. – № 1–4 (61). – С. 92–96.
4. Базалук О.А. Методика проведения лекций и семинарских занятий с учётом современных исследований в нейронауках и психологии // Future Human Image. – 2014. – № 2. – С. 220.
5. Бартенева И. Ю., Мойсюк Т. В., Мусинова Н.Е. Межвузовский творческий семинар как форма комплексного креативного развития личности // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2007. – №2. – Т3. – С. 269.
6. Васильева Е. Н. Диалог в системе современного образования. // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2009. – №6. – С. 73.
7. Дроботушенко Е. В., Мясникова Г.В., Пряженникова М. В., Яремчук О. А. Активизация познавательной деятельности студентов при изучении курса истории Древнего мира // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Профессиональное образование, теория и методика обучения. – 2013. – №6 (53) – С. 78–82.
8. Злыгостева М. Н. Технологии и методы продуктивного обучения как способы развития коммуникативной компетенции // Мир русского слова. – 2014. – №2. – С. 104–108.
9. Петьков В. А., Андрющенко С.И. Организация инновационной среды образовательного учреждения // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2012. – №1. – С.45.
10. Пожарская К. А. Опыт применения различных форм и методов организации самостоятельной работы студентов на семинарских занятиях по истории // Известия Алтайского государственного университета. – 2011. – № 2–2. – С. 39–42.
11. Сидоров С.В., Петрова И.В. Методические особенности семинарского занятия в контексте подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности // Сборники конференций НИЦ Социосфера/ – 2014. – №43. – С. 38.
12. Силаев И. В., Туккаева З. Е., Радченко Т. И. Современные педагогические технологии как необходимое условие эффективной работы педагога в условиях инновационных процессов сферы образования // Международный журнал экспериментального образования. – 2012. – № 12–1. – С.115
13. Шильцова Т.А., Лебедева И.С. Методика проведения "Круглого стола" как инновационная форма взаимодействия педагога и студентов // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – №4. – С. 273–275

МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ-ХОРЕОГРАФОВ В ВУЗ-е

THE MODERNIZATION OF PROFESSIONAL TRAINING PROCESS OF TEACHERS-CHOREOGRAPHERS AT THE UNIVERSITY

*T. Gryaznova
N. Boichenko
T. Aksenova*

Annotation

The contemporary trends of modernization professional training of the teachers-choreographers at higher educational institution have been analyzed in the article. Innovative technologies and teaching methods of modernization are considered. Particular attention is paid to the quality of training and the formation of professional competence of future teachers-choreographers in contemporary educational transformations. The main characteristics of the innovative professional thinking, which are basic for teacher-choreographer of modern times are represented.

Keywords: modernization of education, innovative technologies, innovative training, innovative teaching methods, quality of training, professional competence of the teacher-choreographer, an innovative professional thinking.

Грязнова Татьяна Владленовна

Ст. преподаватель, ГОБУК ВО "Волгоградский государственный институт искусств и культуры"

Бойченко Наталья Евгеньевна

Доцент, ГОБУК ВО "Волгоградский государственный институт искусств и культуры"

Аксенова Татьяна Александровна

Ст. преподаватель, ГОБУК ВО "Волгоградский государственный институт искусств и культуры"

Аннотация

В статье анализируются современные тенденции модернизации профессиональной подготовки педагогов-хореографов в ВУЗе. Рассматриваются инновационные технологии и методы обучения, с помощью которых осуществляются модернизация образования. Особое внимание уделено вопросам качества профессиональной подготовки и формированию профессиональных компетенций будущих педагогов-хореографов в условиях современных образовательных трансформаций. Представлены основные характеристики инновационного профессионального мышления, формирующие педагога-хореографа нового времени.

Ключевые слова:

Модернизация образования, инновационные технологии, инновационное содержание профессиональной подготовки, инновационные методы обучения, качество профессиональной подготовки, профессиональные компетенции педагога-хореографа, инновационное профессиональное мышление.

Одной из генеральных линий образовательной политики России выступает модернизация процесса профессиональной подготовки в высшей школе. В ее основе – идея усовершенствования системы высшего образования, предполагающая обновление содержания, повышение качества обучения и обеспечение его фундаментальности, внедрение прогрессивных образовательных технологий, а также генерирование новых форм, средств и методов обучения, отвечающих требованиям современности [8].

В общую стратегию современной образовательной, а также культурной политики активно включены модернизирующие трансформации профессиональной подготовки педагогов-хореографов в ВУЗ-е.

Актуальность модернизации профессиональной подготовки педагогов-хореографов продиктована наличием острых противоречий в образовательном процессе: между требованиями к уровню профессиональной компетентности и реальной профессиональной подготовкой в вузе; между академическими традициями, консервативностью образовательного мировоззрения и возможными новыми образовательными траекториями, возникающими под воздействием современных тенденций развития педагогических технологий, культурных парадигм танцевального искусства, индивидуальных ресурсов студентов-хореографов. Научно-практическая потребность эффективного решения обозначенных противоречий выступает основанием для изучения проблемы модернизации профессиональной подготовки будущих педагогов-хореографов в вузе как

актуального вопроса современной педагогики высшей школы.

Многие теоретико-методологические аспекты проблемы модернизации профессиональной подготовки педагогов-хореографов активно изучаются современными научными исследователями, среди которых: Ю.В. Богачева [1], Г.В. Бурцева [4], Ю.А. Герасимова [5], Ю.А. Кившенко [7], Л.Н. Макарова [19], В.Ю. Никитин [14], В.Е. Фертик [17], М.Н. Юрьева [19] и др., но специального внимания исследованию обозначенной темы практически не уделялось.

Современный период развития высшего образования в России знаменуется модернизацией самой модели системы профессиональной подготовки: изменения внесены в ее структуру и функционирование, в организацию и технологию обучения специальности [15].

Распространенными вариантами инновационной модели обучения будущих педагогов-хореографов в вузе являются:

1. контекстное обучение (представляет собой интеграцию разных видов деятельности студентов, при которой используется соединение разных форм организации учебной деятельности);

2. имитационное обучение (в его основе моделирование реальных процессов будущей профессиональной деятельности, внедрение ярко выраженного практического контекста в профессиональную подготовку);

3. проблемное обучение (предполагает проблематизацию учебного материала, инициирующую самостоятельную познавательную деятельность);

4. модульное обучение (выражается в жестком структурировании содержания профессионального обучения и в контроле усвоения каждого его фрагмента).

Неотъемлемой составляющей модернизации профессиональной подготовки выступает внедрение инновационных технологий. Особой популярности в процессе профессиональной подготовки педагогов-хореографов приобрели такие инновационные образовательные технологии, как: технология модульно-рейтингового обучения студентов; технология личностно-ориентированного обучения; интерактивные обучающие технологии; технология проблемного обучения; технологии проектного обучения; тренинговые технологии; компьютерные информационные технологии обучения; игровые технологии [6], [10].

Инновации в технологиях обучения выражаются в обвлении методик преподавания и взаимодействия в учебном процессе высшей школы. Для решения базовых задач профессиональной подготовки педагогов-хореографов сегодня активно используются такие инновационные методы обучения: метод кейсов, групповая дискус-

сия, case-study, деловая / ролевая игра, учебный тренинг, баскет-метод, метод проектов.

Важно отметить, что сам факт использования инноваций (моделей, технологий, методов) не является залогом успеха профессиональной подготовки педагогов-хореографов, важно придерживаться целесообразности, рациональности использования образовательных новшеств, учитывать специфику учебных дисциплин при подборе инновационных форм и методов преподавания, органично соединять, взаимодополнять инновационные и классические / традиционные методы обучения в образовательном процессе [10].

Подчеркнем тот факт, что инновационные технологии и методы обучения, как образовательные трансформации, направлены, прежде всего, на обеспечение качества профподготовки. *При этом понятие "качество профессиональной подготовки" педагогов-хореографов относится как специальным педагогическим терминам и выступает как сложная категория:*

1. как удовлетворение внутренней потребности российского общества в формировании конкурентоспособного специалиста на рынке труда, с высоким уровнем развития профессиональных компетенций, обеспечивающих успешность выполнения профессиональной педагогической деятельности в сфере танцевального искусства, способствующих профессиональному росту и профессиональной мобильности;

2. как показатель соответствия профессиональной подготовки педагогов-хореографов в России современным тенденциям на межгосударственном уровне [3].

Сегодня качество профессиональной подготовки педагогов-хореографов предполагает смену образовательных ориентиров от "знаниевых" к "компетентным" основам с акцентами на инновационном содержании профессионального образования.

Компетентность в аспекте профподготовки выступает как готовность / способность будущего специалиста к успешному применению усвоенных знаний и приобретенного практического опыта в реальной педагогической деятельности в сфере хореографического искусства для решения профессиональных задач. Профессиональную компетентность наполняют компетенции. Профессиональные компетенции – это сложное, интегрированное понятие, характеризующее профессиональную квалификацию специалиста [18].

К основным профессиональным компетенциям будущих педагогов-хореографов в условиях современных образовательных трансформаций, составляющим базовую матрицу, следует отнести:

1. социально-культурные компетенции (выражаются в готовности к культурному взаимодействию педагога-хо-

реографа в социуме, в развитии умений конструктивного общения и взаимодействия в котором уравниваются социальные и личные потребности];

2. личностные компетенции (именно эти компетенции определяют индивидуальный стиль профессиональной деятельности будущих хореографов; в их структуре особую роль играет креативность, эмпатичность, моральность, рефлексивность личности педагога-хореографа, его готовность к саморазвитию, самоусовершенствованию, самоактуализации);

3. культурно-художественные компетенции (представляют собой способность будущего специалиста воспринимать искусство, его значение для развития общества и личности, формирование системы культурно-эстетических ценностей, актуализированных духовных потребностей педагога-хореографа);

4. художественно-исполнительные компетенции (основаны на усвоении техники танца, высоком уровне владения своим телом, раскрытии психофизических возможностей педагога-хореографа);

5. художественно-педагогические компетенции (определяется готовностью к целеполаганию в педагогической деятельности хореографа, владением технологией / методики обучения танцам, развитием способности к проектированию, а также к рефлексии педагогического опыта) [7], [16], [20].

Развитие вышеуказанных компетенций педагога-хореографа позволяет специалисту осуществлять эффективную профессиональную деятельность с ориентацией на изменения социально-культурного пространства и со способностью выработать собственные индивидуальные стратегии профессионального становления.

Качественное овладение профессиональными компетенциями предполагает развитие у студентов инновационного профессионального мышления, способствующего использованию необходимых знаний, умений и навыков для эффективного решения профессиональных задач в будущей педагогической деятельности хореографов. Именно инновационное мышление в предметной

области обеспечивает формирование методологической культуры специалиста, придает образовательному процессу инновационной динамики, формирует педагога-хореографа новой формации [2], [4].

Для инновационного профессионального мышления характерно наличие творческого мышления и соответствующей мотивации – удовлетворение потребности в самоактуализации. Отметим тот факт, что развитие творческого мышления у студентов-хореографов является основой для обеспечения модернизации высшего художественного образования [19].

К специфическим особенностям творческого мышления будущего педагога-хореографа относятся: его субъективная творческая позиция; способность к выявлению значимых проблем социально-личностного характера как основы для замысла хореографической постановки; способность к творческо-художественному воплощению хореографических образов в соответствии с тенденциями развития современного танцевального искусства и техники танца.

Итак, модернизация профессиональной подготовки педагогов-хореографов является одной из актуальных задач образовательной и культурной политики России и выражается во внедрении инновационных моделей высшего образования, в целесообразном и рациональном использовании современных педагогических технологий, интерактивных методов обучения специальности. Модернизирующие трансформации современной профподготовки будущих педагогов-хореографов ярко отражаются на качестве образования, направленном на формирование базовых профессиональных компетенций (социально-культурных, личностных, культурно-художественных, художественно-исполнительных, художественно-педагогических). Особый вектор образовательных инноваций реализуется в формировании инновационного профессионального мышления будущих педагогов-хореографов, в основе которого развитое творческое мышление и личностная потребность в самоактуализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богачева Ю.В. Перспективы развития системы профессиональной подготовки педагога-хореографа // Вестник МГУКИ. 2007. №1. С.127–129.
2. http://irbis.altgaki.org/cgi-bin/irbis64r_01/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=PERIOD&P21DBN=PERIOD&S21STN=1&S21REF=&S21FMT=fullwebr&C21COM=S&S21CNR=10&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=M=&S21STR=Качество образования педагога-хореографа // Искусство и образование: журн. методики, теории и практики худож. образования и эстет. воспитания. 2012. № 4. С.92–98.
3. Бурцева Г.В. http://irbis.altgaki.org/cgi-bin/irbis64r_01/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=PERIOD&P21DBN=PERIOD&S21STN=1&S21REF=1&S21FMT=fullwebr&C21COM=S&S21CNR=10&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=M=&S21STR=Критерии качества обучения специалиста-хореографа на современном этапе // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2007. №2. С.148–152.

4. Бурцева, Г.В. http://irbis.altgaki.org/cgi-bin/irbis64r_01/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=PERIOD&P21DBN=PERIOD&S21STN=1&S21REF=1&S21FMT=fullwebr&C21COM=S&S21CNR=10&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=M=&S21STR= Инновационный подход в проектировании модели обучения специалиста-хореографа // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств: Научный журнал. 2008. №1. С.141–143.
5. Герасимова Ю.А. Технологические основы развития педагогических качеств личности специалиста в профессиональной подготовке хореографа в вузах культуры и искусств // Вестник МГУКИ. 2006. №4. С.182–184.
6. Кесаева Р.Э., Бязрова Т.Т., Кантемирова-Канукова Г.А. Модернизация системы высшего профессионального образования в России // Фундаментальные исследования. 2014. №9. С.1339–1342.
7. Кившенко Ю.А. Содержание профессиональной подготовки педагогов-хореографов // Реализация инноваций в высшем профессиональном образовании: материалы и доклады международной научно-практической конференции 19 февраля 2010 года. Самара: Изд-во "Самарский университет", 2010. С.110–113.
8. Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года. Утвержденная Правительством РФ от 17 ноября 2008 г. №1662-р. // Справочная правовая система "Консультант плюс".
9. Кройтор Т.В. Стимулирование инновационной деятельности методами профессионального обучения: осмысление опыта // Научные и технические библиотеки: науч.-практ. журн. для специалистов биб.-информ. и смеж. отраслей. 2011. № 7. С.52–58.
10. Кротова Н.В. http://irbis.altgaki.org/cgi-bin/irbis64r_01/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=PERIOD&P21DBN=PERIOD&S21STN=1&S21REF=1&S21FMT=fullwebr&C21COM=S&S21CNR=10&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=M=&S21STR= Инновационные образовательные технологии в вузах культуры и искусств // Культура: управление, экономика, право. 2007. №3. С.2–9.
11. Лавлинский, Г.С. http://irbis.altgaki.org/cgi-bin/irbis64r_01/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=PERIOD&P21DBN=PERIOD&S21STN=1&S21REF=1&S21FMT=fullwebr&C21COM=S&S21CNR=10&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=M=&S21STR= Реформирование ВУЗов культуры и искусств в условиях перехода к инновационному обществу // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2007. №3. С.337–340.
12. Лебсак, А.А. http://irbis.altgaki.org/cgi-bin/irbis64r_01/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=PERIOD&P21DBN=PERIOD&S21STN=1&S21REF=1&S21FMT=fullwebr&C21COM=S&S21CNR=10&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=M=&S21STR= Некоторые проблемы профессиональной подготовки педагогов балльных танцев в высших учебных заведениях // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств: Научный журнал. 2008. №4. С.74–176.
13. Никитин В.Ю. О некоторых актуальных проблемах профессионального обучения хореографов на современном этапе // Образование и общество. 2007. №3. С.103–105.
14. Никитин В.Ю. Хореографическое образование и обучение: тенденции и перспективы // Вестник МГУКИ. 2014. №2 (58). С.282–288.
15. Репьев Ю.Г. http://irbis.altgaki.org/cgi-bin/irbis64r_01/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=PERIOD&P21DBN=PERIOD&S21STN=1&S21REF=1&S21FMT=fullwebr&C21COM=S&S21CNR=10&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=M=&S21STR= Модернизация профессионального образования в России // Ректор ВУЗа. 2008. №3. С.28–35.
16. Спинжар Н.Ф. http://irbis.altgaki.org/cgi-bin/irbis64r_01/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=PERIOD&P21DBN=PERIOD&S21STN=1&S21REF=&S21FMT=fullwebr&C21COM=S&S21CNR=10&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=M=&S21STR=0 совершенствовании профессиональной подготовки педагога-хореографа в новых условиях деятельности учреждений дополнительного образования // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2007. №2. С.152–157.
17. Фертик В.Е. Педагогические особенности профессионально-творческого и личностного развития студентов-хореографов в здоровьесберегающей образовательной среде среднего профессионального учебного заведения // Педагогика искусства: [Электронный ресурс]. URL: <http://www.art-education.ru/AE-magazine/>, 2009, № 4.
18. Шаталова Т.Н. Сущностные характеристики творческой компетентности будущих педагогов-хореографов в вузе // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2013. №2 (77). С.25–28.
19. Юрьева М.Н., Макарова Л.Н. Инновационная подготовка педагога-хореографа в вузе: практико-ориентированная монография. М.; Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2002. 191 с.
20. Юрьева М.Н., Макарова Л.Н. Личностно-профессиональное становление студента-хореографа в вузе: методология и теория: монография. Тамбов: ООО "Центр-пресс", 2009. 283 с.

© Т.В. Грязнова, Н.Е. Бойченко, Т.А. Аксенова, (nadezhda.Kurganskaya@mail.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



РАЗВИТИЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В КИТАЕ ДО 1949 года

Ду Юньша

Аспирант, Российский
государственный педагогический
университет им. А.И. Герцена,
г. Санкт-Петербург

THE DEVELOPMENT OF RUSSIAN LANGUAGE TEACHING IN CHINA TO 1949

Du Yunsha

Annotation

This article is devoted to the development of Russian language teaching in China in the period from 1708 to 1949. The diagram that summarizes the dynamics of the interest in the study of the Russian language in China, was created on the basis of the author analyzed historical data. This diagram clearly illustrates the gradation of number of students learning Russian language at different times. Also there were analyzed first training aids and books about the Russian language – its grammar, phonetics and other aspects. Review the history of the Russian language teaching in China will help in the study of teaching the traditions of Russian language in China and in the discovery of its benefits and drawbacks in order to improve methods of teaching Russian language for Chinese students.

Keywords: history, teaching, Russian as a foreign language, China, development, training aids.

Аннотация

Данная статья посвящена развитию преподавания русского языка в Китае в период с 1708 года по 1949 год. На основании анализируемых исторических данных автором была создана диаграмма, отражающая динамику интереса к изучению русского языка на территории Китая. Такая диаграмма ярко иллюстрирует градацию количества изучающих русский язык в разные годы. Также анализируются первые учебные пособия и книги по русскому языку – его грамматике, фонетике и другим аспектам. Обзор истории преподавания русского языка в Китае поможет в изучении традиций преподавания русского языка в Китае и обнаружению ее преимуществ и недостатков с целью усовершенствования методики обучения русскому языку китайских студентов.

Ключевые слова:

История, преподавание, русский язык как иностранный, Китай, развитие, учебные пособия.

Общение в области культуры между Россией и Китаем имеет давнюю историю. Самым началом соприкосновения культур двух стран можно считать Великий шелковый путь – караванную дорогу, связывавшую Восточную Азию со Средиземноморьем в VIII – IX веках. Однако это было лишь косвенное общение между двумя странами. Непосредственная коммуникация, как принято считать, началась в XIII веке после объединения Монгольского государства. Чингисхан осуществил экспансию в трех направлениях: юго-восточном (Китай, Корея, Япония, Индокитай, остров Ява), юго-западном (Средняя Азия, Иран, Кавказ, Арабский халифат) и северо-западном (Русь, Европа). Таким образом, монгольская и киданьская культуры проникали в культуры других народов. Именно в то время в русском языке появилось много монгольских и киданьских слов, например "колпак, кафтан, кушак, башмак" [14, с. 228]. В России также получили распространение китайская посуда, оружие и шелк. После развала Монгольской империи народы расселились в разных локациях. Вследствие смешения населения началась культурная коммуникация между Азией и Европой, в том числе общение культур Китая и России.

Первыми русскими людьми, которые общались с представителями китайской культуры, были казаки. В царствование Ивана Грозного в Пекин были посланы два казацких атамана – Б. Ялышев и И. Петров. Их целью было – исследовать Китай. Но реальное "официальное" общение между двумя странами началось с XVII века, когда российский посол И. Петлин совершил первую поездку в Китай" [11, с. 9].

После объединения династией Цин китайских государств в 1644 году Китай и Россия стали поддерживать официальные отношения и начали торгово-экономическое сотрудничество. В 1654 году Москва отправила в Китай делегацию послов во главе с Ф.И. Байковым, который привез китайскому императору первую верительную грамоту на русском и татарском языках.

После заключения ряда договоров (Нерчинский договор в 1689 г., Бурунский договор в 1727 г., Кяхтинский договор в 1728 г.) обе страны установили границы и продолжили развивать взаимные отношения. Из России тогда благодаря правительству в Китай были отправлены многие граждане для знакомства с иностранным языком и культурой. В дальнейшем эти люди могли стать пере-

водчиками и дипломатами. Российские учащиеся, а также православные священники, отправленные в Китай, сыграли важную роль в укреплении культурных связей между двумя странами. Священники изучали в Китае маньчжурский, китайский, тибетский и монгольский языки, а также культуру и уклад жизни Китая. Они переводили на русский язык китайские книги по культуре, а также религиозные книги с русского на китайский. Кроме того, они работали и учителями русского и латинского языков для китайцев, знакомили их с культурой России. Согласно подписанным договорам Россия могла регулярно посылать людей в Китай изучать китайский, маньчжурский и монгольский языки.

По сравнению с активностью изучения языков в России, в Китае в тот период мало интересовались изучением иностранных языков. Только "в 1712 году китайский посол Туличэнь во время визита к Аюке-хану в аймак* Торгуд, находившийся около Царицына, совершил путешествие по Российской империи, что считается первым официальным визитом китайского посла в Россию" [6, с. 49].

* Давлетшина Л.М. Государственный заказ как инструмент проведения промышленной политики (на примере Республики Татарстан): Автореф. дисс. ... канд. экономич. наук. Казань, 2007. С. 19.

С начала XVII века до середины XIX века, за двести пятьдесят лет Россия отправила восемнадцать делегаций послов в Китай, тогда как Китай послал только четыре делегации [8, с. 72]. Это подтверждает тот факт, что заимствование элементов российской культуры и ее изучение в Китае было очень ограничено.

Значительным событием в культурном общении Китая и России в 1844–1845 годах был первый официальный обмен книгами между государствами. Китай подарил России более восьмисот томов буддийских священных писаний "Тибетский канон" ("Данджур" и "Ганджур"). Россия тоже подарила Китаю более семисот книг, среди которых было много популярных и классических произведений того времени [13]. Но, к сожалению, из-за нехватки переводчиков лишь малая часть книг была переведена. В 1900 году после вторжения в Китай Альянса армии восьми иностранных государств (США, Великобритания, Германия, Франция, Российской империи, Японии, Италии, Австро-Венгерской империи) большая часть коллекции пропала, и осталось всего около восьмидесяти книг.

Таким образом, развитие партнерских отношений, а также политическое и экономическое сотрудничество России и Китая, в первую очередь, обусловлено географическим положением этих стран. Кроме того, данный фактор способствовал активной культурной коммуникации. Однако языковое недопонимание препятствовало

развитию дипломатических, культурных и торговых отношений между Россией и Китаем. Иногда общение было возможно только на латинском языке, однако на нем говорили лишь иностранные священнослужители. С течением времени правительство Китая осознало необходимость подготовки своих переводчиков, знающих русский язык, что способствовало созданию учебного заведения по изучению русского языка в Китае.

Начало преподавания русского языка в Китае

Первая в китайской истории Школа* русского языка "Элуосыгуань" была открыта в 1708 году в Пекине по приказу императора Канси из династии Цин. В 1716 году школа была переименована в Элуосыгуань (Школа русского языка и литературы).

Ежегодно Школа выпускала двадцать четыре человека, выбранных из восьмизнаменных** [2].

* В то время школа - единственный формат учебного заведения.

** Восьмизнаменные - маньчжурские вооруженные силы, участников которых считают чистокровными маньчжурами.

Главными преподаваемыми дисциплинами в Школе был русский и латинский языки: латинскому языку обучали священники Пекинской католической ассоциации, а русскому – русские и маньчжуры. Некоторые выпускники, окончившие Школу с отличием, становились помощниками учителей.

Первым преподавателем русского языка в этой школе был "коммерсант Василий, работавший только два месяца во время решения своих дел в Китае" [11, с. 22]. После него преподавали трое русских, выросших в Китае, чья русская разговорная речь была беглой, но им было трудно обучать русской грамматике, так что на третьем году работы они подали в отставку. Затем правительство династии Цин начало нанимать учителей на северо-востоке Китая, где после войны проживало много русских.

Династия Цин обращала огромное внимание на подготовку преподавателей русского языка для обеспечения успешного обучения – правительство организовывало строгий контроль над ним. Сам император Канси был одним из первых, кто изучал русский язык. Для проверки результатов обучения проводились "контрольные работы раз в месяц, зачеты – раз в квартал, экзамены – раз в год" [12, с. 8]. На контрольных работах проверяли перевод текстов с китайского языка на русский и наоборот, а на зачетах и экзаменах – перевод и устную речь. За успехи в изучении языка вручались призы. Подобный подход позволял одновременно проверять эффективность обучения и стимулировать активность учащихся.

Обучение русскому языку в начальный период проходило весьма удачно, был подготовлен ряд переводчиков русского языка. В то время основной целью обучения русскому языку уже тогда был перевод государственных актов двух стран.

Например, кяхтинский договор 1728 года был написан на русском, китайском и латинском языках.

Для повышения уровня преподавания русского языка и укрепления преподавательских кадров цинское правительство пригласило русских священников и их учеников работать учителями и переводчиками в Пекин. Среди них стоит особенно выделить личность И. Россохина, прожившего в Пекине одиннадцать лет (1730–1741 гг.) и владевшего монгольским, маньчжурским и китайским языками. Он стал одним из первых русских востоковедов, пионером русских китаеведов. В течение двадцати лет работы в Китае в качестве преподавателя и переводчика он перевел на русский язык много китайских и маньчжурских текстов. Кроме того, "в сотрудничестве с двумя маньчжурскими преподавателями русского языка (Фулахэ и Мача) на основе переведенной ими на маньчжурский язык и адаптированной к нему "Грамматики русского языка" М.Г. Смотрицкого он составил "Собрание важнейших извлечений, переведенных с русского языка" [1, с. 154]. Это можно считать первым учебником русского языка для китайских учащихся, а также первой русской грамматикой на китайском языке. "Собрание" состоит из четырнадцати книг: первая – вводный курс, который делится на две части: знакомство с процессом создания самой школы "Элуосывьэньгуань" и знакомство с русским языком (алфавит, орфография, основная лексика по религии и бытовой жизни); книги со второй по двенадцатую, а также четырнадцатая содержат курс грамматики и лексический словарь; тринадцатая книга включает замечания, касающиеся методики обучения.

После И. Россохина преподавателями и переводчиками продолжали работать русские священники А. Фрадыкин, А. Леонтьев и др. В годы работы в Китае Алексей Леонтьев "составил "Русско-маньчжурско-китайский разговорный справочник" специально для китайских учащихся" [11, с. 24].

Политическое положение, сложившееся в середине правления Династии Цин (1644–1911 гг.), негативно отразилось на культуре и образовании, в частности, положение Школы русского языка существенно ухудшилось – с 1746 года по 20-е годы XIX века в школу перестали приглашать русских священников, и учителями работали сами выпускники. Русский писатель Е.П. Ковалевский в книге "Путешествие в Китай" (1853 г.) отметил, что китайские учащиеся в Школе русского языка не понимают ни слова по-русски.

С начала 20-х годов XIX века Школа снова обратилась за помощью к русским священникам. В 1825–1862 годах там работали преподаватели В.М. Иаков, П.А. Тугаринов, П.И. Кафаров (Архимандрит Палладий) и Г.П. Карпов. Архимандрит Палладий "был главой тринадцатой Пекинской духовной миссии, создателем китайско-русского толкового словаря" [3, с. 14]. Проработав в Китае тридцать три года, он создал транскрипционную систему китайского и русского языков. Ранее перечисленные русские священники сыграли важную роль в развитии Школы русского языка. Используя знания таких языков, как русского и латинского, и опыт обучения им, они внесли огромный вклад в начало преподавания русского языка в Китае.

Во второй половине XIX века по примеру европейских стран в Китае проводилась реформа образования: открылось большое количество учебных заведений, например, школы иностранных языков, техникумы и военные училища. Преподавание иностранных языков заняло в них важное место, поскольку способствовало углубленному знакомству китайцев с западными наукой и техникой. Так, в 1862 году была создана первая Школа иностранных языков "Цзинши Тонвэньгуань" (далее "Тонвэньгуань"), где готовили китайских дипломатов и переводчиков. Странами, раньше всех подписавшими государственные договоры с Китаем, являлись Англия, Франция и Россия, поэтому английский, французский и русский языки в Школе стали изучать в первую очередь. Именно в год основания "Тонвэньгуань" в ее состав вошла Школа русского языка "Элуосывьэньгуань". В ней, как и раньше, работали и китайские, и русские специалисты. С 1863 года по 1898 год штат составляли двенадцать русских учителей. Важно отметить, что в то время, как и сегодня, немногие изучали русский язык по собственному желанию – большинство выбирало английский.

По учебному плану того времени обучение русскому языку начиналось с азбуки и произношения звуков, затем – слов и предложений. Утром учащиеся изучали родной китайский язык, а после обеда – русский. Кроме занятий в школе, старшие студенты работали государственными переводчиками в разных областях повседневной жизни, что помогало им улучшить разговорную речь и качество перевода. Китайский русист Ван Сыхай отмечает, что в тот период преподавание русского языка характеризовалось следующими особенностями: от учащихся требовали отличного владения русским языком, вместе с тем обращали большое внимание на важную роль родного языка в процессе преподавания иностранных; ставились цели сформировать у учащихся умения читать и переводить иностранную литературу [4].

"Тонвэньгуань" считается первой в истории Китая государственной школой, где обучали нескольким иностранным языкам, а школа преподавания русского

языка оказала существенное влияние на общество того времени: она подготовила первых китайских дипломатических переводчиков, владеющих русским языком, познакомила учащихся с историей и культурой России.

Открытие школы "Тонвэньгуань" содействовало созданию аналогичных школ иностранных языков в других районах Китая: в городах Шанхае (1863 г.), Гуанчжоу (1864 г.) и Ухань (1893 г.). Также в Синьцзяне (1887 г.) и на северо-востоке Китая (1888 г.) были открыты филиалы школы русского языка "Эвэньгуань". Там русский язык являлся одним из основных изучаемых иностранных языков, а учебные программы разрабатывались в соответствии с программами школы "Тонвэньгуань".

В 1898 году в Пекине была создана Столичная академия "Цзинши Дасюэтан", которую можно считать первым государственным многопрофильным высшим учебным заведением в Китае, прообразом сегодняшнего Пекинского университета. Однако через год из-за гражданско-го восстания Ихэтуаней* она была закрыта. В 1902 году "Цзиншидасюэтан" снова открылась, и в ее состав вошла "Тонвэньгуань".

* Гражданское восстание Ихэтуаней (Боксерское восстание) - восстание против иностранного вмешательства в экономику, внутреннюю политику и религиозную жизнь Китая с 1898 по 1901 год.

В 1904 году появилась первая китайская государственная система обучения "Учебные уставы – система обучения Гуймао", где был обозначен срок обучения в начальном (девять лет), среднем (пять лет) и высшем образовании (пять лет). Затем были приняты "Уставы высших учебных заведений" и "Уставы средних учебных заведений".

В это время появился предмет "Русский язык и литература", изучению которого посвящали семь академических часов в неделю (на два академических часа больше, чем изучению английского и японского языков). "Факультативными занятиями были история России, латинский язык, фонетика русского языка, педагогика, китайский язык и литература, история Китая, психология и др." [11, с. 74].

По мере распространения системы обучения "Гуймао" в Китае открывалось все больше разных учебных заведений по изучению иностранных языков с обязательным преподаванием русского языка (даже в средних школах). Несколько русских дипломатов, в том числе Я.Я. Брандт*, тоже открыли школу русского языка в Ханькоу (1908 г.).

* Я.Я. Брандт (1869-1946) - русский китаевед, окончивший факультет восточных языков Санкт-Петербургского университета в 1892 году.

Таким образом, за пять лет был получен достаточный опыт для дальнейшего развития преподавания русского языка в Китае.

В октябре 1911 года Китайская феодальная монархия была свергнута, образовалась Китайская Демократическая Республика (далее КДР), а также было создано Министерство образования. Правительство КДР ввело новый стандарт системы образования (см. Схему). В новом стандарте системы образования были определены учебные нагрузки для разных видов школ и академий. Везде изучали иностранные языки, в основном английский, французский, немецкий и русский. На втором этапе малой школы и в академии на занятия по иностранному языку отводилось четыре часа в неделю, в средней школе – шесть-восемь часов в неделю [10].

В 1918 году был проведен Всекитайский конгресс директоров школ, на котором обсуждались проблемы и методы обучения иностранным языкам. Было решено уделять достаточное внимание подготовке уроков и развитию активности учащихся: необходимо было больше тренировать разговорную речь на любые темы и читать вслух, обучать грамматике на практике, популяризовать внешкольное чтение [5]. При новом правительстве высшие школы стали называться специальными учебными заведениями и получили статус университетов. Во всех них, кроме Сычуаньского, обучали русскому языку.

Преподавание русского языка до основания КНР

В 1920 году под руководством основателя Социального Комсомола Юй Сюйсуня открылось Шанхайское учебное общество иностранных языков, где студентам преподавали русский язык в рамках подготовки к обучению в Советском Союзе. Директор данного общества Ян Минчжай преподавал русский язык, а М. Кузнецова – жена представителя Коммунистического Интернационала Г.Н. Войтинского – русскую фонетику и разговорную речь. Несмотря на то, что это общество было открыто до создания Коммунистической Партии Китая (далее КПК), оно считается первым специальным учебным заведением для изучения иностранных языков, созданным КПК. Основными предметами там были русский язык и теория марксизма [15]. Через год Общество закрылось, успев за это время подготовить многих революционеров, известных в будущем писателей, переводчиков и педагогов, например Лю Шаоци, Жэнь Биши, Цао Цзинхуа и т.д. Подобное училище было открыто и в Гуанчжоу.

Первым университетом после создания КПК стал Шанхайский университет (1922 г.). В то время фа-



Схема 1. Новый стандарт системы образования

культет русского языка и литературы был наиболее значимым для университета. Там преподавало много русистов, обучавшихся в СССР. Студенты должны были прежде всего уметь общаться на русском языке и говорить на темы, связанные с политической Советского Союза. К сожалению, в настоящее время в Шанхайском университете уже не существует факультета "Русский язык и литература".

Факультеты русского языка стали появляться во многих вузах: в Пекинском государственном (1919 г.), в Китайско-российском харбинском политехническом* (1920 г.), Северном Транспортном (1923 г.), Китайско-российском государственном (1925 г.), Северо-восточном (1929 г.), Северно-западном (1938 г.), Ланьчжоуском государственном университетах (1946 г.), а также в Центральном институте русского языка (1945 г.) и Центральной военной академии (1941 г.).

* Китайско-российский харбинский политехнический университет - ныне это Харбинский политехнический университет.

В этих учебных заведениях были созданы подготовительные факультеты, куда принимали абитуриентов в группы начального, среднего и высшего уровней владения русским языком. Тогда же стали работать программы по обмену: китайские студенты жили в русских семьях, ходили вместе с русскими учащимися на занятия.

Следует отметить работу известного педагога Чжан Симань (1895–1949), получившего высшее образование во Владивостоке. Будучи профессором русского языка, он помог многим университетам Китая открыть факультеты русского языка, а в 20-х годах XX века составил "Русскую грамматику", "Общий курс русского языка" и "Новую Россию: учебное руководство для преподавания русского языка в высших китайских учебных заведениях". Данные книги считаются самыми ранними систематизированными учебными пособиями по русскому языку, составленными китайскими русистами. В "Общем курсе русского языка" рассматривались фонетика, морфология, грамматика и пунктуация. Эти материалы используются в преподавании русского языка и до сих пор. Чжан Симань перевел на китайский язык много советских книг, статей К. Маркса, Ф. Энгельса и В.И. Ленина, советскую конституцию и другие законодательные кодексы. В истории преподавания русского языка он был и педагогом, и ученым, и переводчиком.

Кроме вклада Чжан Симаня в развитие преподавания русского языка в Китае, важно отметить работу китайского русиста Лю Цзэжуна (1892–1970), который учился в России с детства, окончил Петербургский университет и работал учителем математики в русской средней школе, поэтому его русское произношение считалось нормативным. Вернувшись в Китай, он работал профессором русского языка в Пекинском университете, университете Цинхуа и других известных

китайских вузах. Он составил "Русскую грамматику на русском и китайском языках", русскую грамматику на китайском языке, что позволило устранить многие недостатки китайских учебных пособий и учебников по русскому языку того времени.

В 30–40-х годах основной вклад в развитие преподавания русского языка в Шанхае внесли братья Гу, создавшие в 1928 году Шанхайское частное специальное учебное заведение по журналистике. На факультете иностранных языков изучали английский, японский, русский и немецкий языки. Срок обучения по специальности "Русский язык" составлял два года – один год начального уровня и год продвинутого.

Осенью 1941 года в Яньаньском университете был открыт факультет русского языка. В отличие от других учебных заведений формой обучения здесь была "малая группа" (группа с наименьшими количеством студентов), "студенты были разделены на "нулевиков", никогда не занимавшихся русским языком и на изучавших язык ранее" [9, с. 51]. Учебные пособия составляли сами преподаватели Яньаньского университета, а грамматике обучали по "Русской грамматике" Лю Цзэжуна – она считалась авторитетным пособием. Однако на тот момент отсутствовала качественная методика, поэтому результаты обучения не всегда были высокими.

В 1944 году была открыта Яньаньская школа иностранных языков. Её прообразом была Группа по изучению русского языка при Антияпонской военной академии. Школа готовила переводчиков в политической, военной и дипломатической сферах. На факультете русского языка учились сто четыре человека, они изучали русский язык и политическую теорию, занимаясь чтением, разговорной речью, грамматикой и переводом. Через год школа была разделена на два филиала: первый переехал в г. Чжанцзякоу и стал факультетом иностранных языков Северокитайского объединенного университета (это предшественник Пекинской специальной школы* по изучению русского языка).

* Специальная школа - название "специальная школа" является дословным переводом с китайского языка, не имеет связи со средним или высшим образованием. Но по результатам развития этих специальных школ можно определить, что они являлись высшими учебными заведениями.

Второй же филиал переехал в Харбин, получив название "Харбинская специальная школа иностранных языков". В это время педагоги начали обращать внимание на формирование у учащихся комплексных практических умений (аудирование, говорение, чтение, письмо и перевод).

В 1945 году один из братьев Гу открыл Шанхайскую специальную школу по изучению русского языка

для всех желающих, где уровни обучения разделились на начальный, средний и высший, а также была краткосрочная форма обучения. Там преподавали не только язык, но и русскую литературу, в том числе советскую.

В 1946 году был выпущен "Учебник русского языка I" Хэ Цина (псевдоним Цзян Чуньфан), открывшего в 1949 году Шанхайскую специальную школу по изучению русского языка. Учебник использовался во многих китайских вузах до тех пор, пока в 1950-х годах не появились новые учебники по русскому языку.

По мере развития отношений между Китаем и Россией русский язык на китайской территории становился все более популярным. В университетах и школах вместо английского языка стали преподавать русский. К 1949 году в стране было уже двести пять вузов (не считая тайваньских), тринадцать из них имели факультеты русского языка, где работало около ста пятидесяти преподавателей и обучались две тысячи двести семьдесят четыре студента (см. общую диаграмму). Для того времени это достаточно большое количество. Кроме этого, началось обучение русскому языку и с помощью радиопередач.

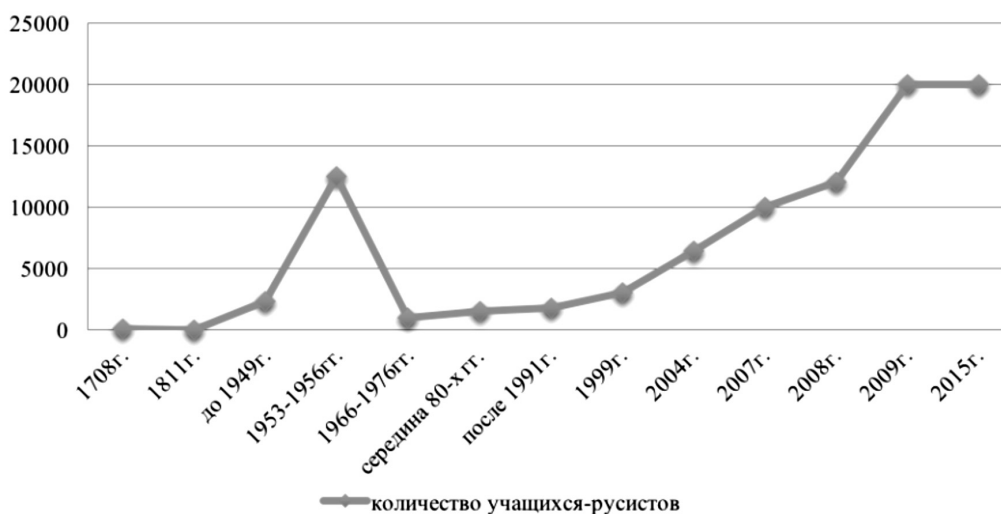
В 1948 году в Шанхае провели семинар "О преподавании русского языка", куда было приглашено много преподавателей и известных русистов. Участников познакомили с методикой обучения русскому языку в Америке. Специалисты проанализировали ситуацию в Китае, обменялись опытом, что способствовало дальнейшему развитию преподавания русского языка.

В 20–40-х годах XX века китайские русисты начали использовать методику преподавания РКИ русских педагогов и методистов, "обучение в основном основывалось на грамматико-переводном методе" [7, с. 149]. Большое внимание в процессе обучения уделялось письменной речи русского языка.

Преподавание РКИ в Китае в этот период (1920–1949 гг.) получило развитие и распространение: во многих вузах были открыты факультеты русского языка, издавались новые учебные пособия. Создание Яньаньской школы иностранных языков и ее филиалов заложило фундамент для современного преподавания русского языка в Китае.

Как можно видеть, что развитие преподавания русского языка в Китае на протяжении нескольких веков переживало разные периоды от зарождения интереса и политической необходимости, до пиков популяризации. Однако именно с наступлением XXI века преподавание русского языка в Китае стало развиваться более стабильно.

Динамика интереса к изучению русского языка в учебных заведениях Китая



ЛИТЕРАТУРА

1. Волкова М.П. Первый учебник русского языка для китайских учащихся// журнал Краткие сообщения Института народов Азии АН СССР. М., 1963, С. 154 – 157.
2. Скачков П.Е. Очерки истории русского китаеведения. М.: Наука, 1977. 510 с.
3. Бай Сыхун. Православные миссионеры и северный путь трансмиссии китайской культуры// Вестник исследования китаеведения. 2005, №24 (1). С. 13–18. – На китайском языке.
4. Ван Сыхай. Вузовское преподавание русского языка в Китае// журнал Русский язык за рубежом. 2007, № 5. С. 81–86. – На кит. языке.
5. Ли Ляньёу, Чжан Жишэн, Лю Ли. История преподавания английского языка в Китае. Шанхай: Шанхайское издательство преподавания иностранных языков, 1988. – 630 с. – На кит. языке.
6. Ли Миньбинь. Заметки о культурной коммуникации между Китаем и Россией(Советским Союзом). Шанхай: Шанхайское народное издательство, 1998. – 390 с. – На кит. языке.
7. Ли Хайбо. История развития методики преподавания русского языка как иностранного в России// Журнал "Чицзы". 2015, №9. С. 149–150.
8. Сюе Сяньтянь. Исторический обзор отношений между Китаем и Россией. Пекин: Издательство документальной литературы социальной науки, 2000. – 159 с. – На кит. языке.
9. Фу Кэ. История преподавания иностранных языков в Китае. Шанхай: Шанхайское издательство педагогической литературы по иностранным языкам, 1986. – 328 с. – На кит. языке.
10. Хао Пин. Исторические источники основания Пекинского университета. Пекин: Издательство Пекинского университета, 1998. – 369 с. – На кит. языке.
11. Хао Шуся. История преподавания русского языка в Китае: 1708 – 1949 гг. Тяньцзинь: Тяньцзиньское народное издательство, 2007. – 306 с. – На кит. языке.
12. Чжу Ёухуань. Исторические материалы системы обучения Китая (1840–1949), вып. 1, т. 1. Шанхай: Издательство Восточно-китайского педагогического университета, 1983. – 610 с. – На кит. яз.
13. Чэн Чжэнь, Ли Цзыюань. О коллекции книг, подаренных Российской Империей правительству династии Цин, в Китайской национальной библиотеке// Вестник Национальной библиотеки. 2007, №.3 (61). С.88–92. – На кит. языке.
14. Шэнь Фувэй. История культурной коммуникации между Китаем и Западом. Шанхай: Шанхайское народное издательство, 1985. – 570 с. – На кит. языке.
15. Юй Шичэн, Чжан Шэншань. Ян Минчжай. Пекин: Издательство данных истории Компартии Китая, 1988. – 195 с. – На кит. языке.

© Ду Юньша, (dys325@gmail.com), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ЮРИДИЧЕСКОМУ ПЕРЕВОДУ В УСЛОВИЯХ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО УЧЕБНОГО ПРОСТРАНСТВА НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

FEATURES OF TRAINING PROFESSIONAL LEGAL TRANSLATION IN A MULTICULTURAL EDUCATIONAL SPACE ON THE MATERIAL OF ENGLISH LANGUAGE

T. Karaulova

Annotation

Today, multicultural education – is part of a multicultural educational environment. Beneath it is seen idea, process and innovative movement in education, ensuring education of every ethnic and social community through systemic changes in the environment so that it is adequate to the interests and needs of each ethnic or social group, if their interests are not in conflict with the law. The article describes the system of training professional legal translation in a multicultural educational space, studied the basic conditions and aspects that can make professional legal education the most effective for further work in this area.

Keywords: multicultural space, the translation, the legalese, jurisdiction, legal education.

Караулова Татьяна Константиновна
К.ф.н., доцент,
Российский университет
дружбы народов

Аннотация

Сегодня мультикультурное образование – это часть мультикультурного образовательного пространства. Под ним рассматривается идея, процесс и инновационное движение в образовании, обеспечивающее получение образования каждой этнической и социальной общности путем системного изменения среды таким образом, чтобы она была адекватна интересам и потребностям каждой этнической и социальной группы, если их интересы не входят в противоречие с законом. В статье рассмотрена система обучения профессиональному юридическому переводу в условиях мультикультурного учебного пространства, изучены основные условия и аспекты, позволяющие сделать профессиональное юридическое образование наиболее эффективным для дальнейшей работы в данной сфере.

Ключевые слова:

Мультикультурное пространство, перевод, legalese, юрисдикция, юридическое образование.

Сегодня педагог обладает огромным выбором методик для наиболее продуктивного обучения и стимулирования обучаемых на самостоятельную творческую работу и повышение своего знаний. Мультикультурное образовательное пространство действует не в одном а в нескольких масштабах, что является его особенностью при этом оно состоит из образования и культуры, этноса, социума, экономики, семьи, школы и других компонентов, находящихся в весьма сложных взаимоотношениях.

Юридический текст является одним из видов специального перевода. Он предъявляет особые требования к переводчику: недостаточно владеть юридической терминологией, нужно изучать законы и постановления, культуру, обычаи и традиции, существующие среди юристов. Переводчик становится центральной фигурой акта опосредованной коммуникации.

Требования к юридическому переводу это:

- ◆ точность;
- ◆ объективность;
- ◆ конкретность;
- ◆ лаконичность;
- ◆ императивность;
- ◆ официальность;
- ◆ однозначность используемых слов;
- ◆ нейтральность изложения;
- ◆ смысловая достаточность текста.

При обучении юридическому переводу необходимо учитывать особенности письменной и устной речи:

- ◆ большое количество юридической лексики, которая в основном представлена терминами, которые переводятся словосочетаниями и описательно;
- ◆ особые идиоматические выражения и фразеологические сочетания, не употребляемые или редко упо-

требляемые в общелитературном языке;

- ◆ стилистические отклонения от общелитературных норм, иногда довольно значительные. Они включают в себя:

- а) широкое применение в английском языке эллиптических конструкций;

- б) обороты официально-канцелярского стиля в документах, посвященных общим или административно-хозяйственным вопросам;

- в) строго регламентированное употребление глагольных форм и оборотов речи специальной терминологии в определенных юридических документах;

- ◆ латинские слова и выражения в юридических текстах;

- ◆ сокращения, большинство которых используется только в юридических текстах и документах.

Профессиональная речь отличается набором слов и фраз, применяемых только в данной отрасли. То же касается и юриспруденции.

Здесь можно выделить три важных лексических особенности:

1. Обилие слов-антонимов, направленных на разграничение групп людей, их конкурирующих интересов и противоположных запросов. Как наиболее частые примеры можно привести связки: «истец» — «ответчик» или «потерпевший» — «подозреваемый». Эти и многие другие связки слов чаще всего используются в судебной документации.

2. Большое количество синонимов и омонимов, вносящих путаницу в интерпретацию переведенного текста. В профессиональном переводе каждое слово документа обязано быть точным и однозначным, и не должно вызывать сомнений у адресата.

3. Применение неизменных фразеологизмов, благодаря которым достигается точность и конкретность текста.

При обучении юридическому переводу необходимо также раскрывать для обучаемых специфику юридического стиля. Для обозначения понятия юридического стиля изложения существует отдельный термин — *legalese*. Данный стиль характеризуется, прежде всего, высоким уровнем абстрактности изложения, использованием стилистически нейтральной и книжной лексики, наличием громоздких синтаксических конструкций, использованием устаревших слов и фраз, не употребляющихся в повседневной речи, а также специальными терминами и формулировками. *Legalese* чаще всего используется при составлении нормативных правовых актов и судебных решений, однако иногда этот формализм можно встретить и в повседневном общении юристов. Такое проявление специфики права уже давно осложняет деятельность английских юристов, так как все понятия, которые включены в *legalese* достаточно громоздкие и сложные для

понимания. Но в то же время, для англо-американской правовой семьи, где обычай и судебный прецедент, носят далеко не последнее значение для формирования права, такие *legalese*, сформированные годами и не допускающие неправильного толкования использованных понятий.

Характерными чертами английского legalese являются:

- ◆ слова и выражения, которые имеют смысл только в *legalese*, а в обычном повседневном языке не несут никакой смысловой нагрузки;

- ◆ латинские термины, а также лексика, которая считается устаревшей и очень редко употребляется в повседневном общении;

- ◆ громоздкие длинные предложения с большим количеством сложных речевых оборотов;

- ◆ употребление таких модальных глаголов, таких как *shall, will* в большом количестве;

- ◆ множество пассивных конструкций.

Преимущества *legalese*:

Несмотря на то, что в юридической практике все больше проявляется тенденция к использованию обычного, повседневного английского языка (*the Plain English movement*), полностью отказаться от *legalese*, по замечанию английских юристов, невозможно. На то есть несколько веских причин:

1. Сформированная веками терминологическая база *legalese* практически полностью исключает ошибки в толковании правовых документов. Он более точный и менее двусмысленный, чем повседневный английский.

2. Лингвистическая задача *legalese*, в частности, заключается в способности «предусмотреть» все возможные ситуации и максимально четко и точно описать все юридические явления, чтобы избежать двусмысленного толкования или же *legal loopholes* — так называемых, лазеек в законодательстве. Именно этим и объясняется использование громоздких языковых конструкций в юридическом языке.

3. *Legalese* позволяет также абсолютно точно передать смысл конкретной фразы в процессе «лингвистической адаптации» документов при переводе их на другой язык.

Отметим, что источником английского права до сих пор являются материалы, составленные с применением *legalese*.

Важным фактором, который необходимо учитывать при переводе, является то, что каждая страна имеет свою юридическую систему, соответствующую юридическую терминологию и свои реалии. Правовые тексты тесно связаны с культурой, историческими особенностями своей страны и ее правовым полем. Это обуславливает наличие в юридических текстах многочисленной безэквивалентной лексики. Для перевода такого рода единиц

необходимо не просто отличное знание языка, но и владение культурологическими особенностями данной страны, знание ее правовой системы. Только в этом случае переводчик может предоставить не просто грамотный перевод, но и гарантировать его адекватность правовым нормам обеих стран. В качестве примера рассмотрим идиоматическое словосочетание John Doe. В судопроизводстве США данное имя собственное используется для обозначения участника судебного процесса (истца), настоящее имя которого неизвестно или не разглашается по каким-либо соображениям. При переводе данного словосочетания на русский язык можно использовать аналог неустановленное лицо или применить описательный метод перевода. Для передачи безэквивалентных терминов и терминологических словосочетаний также используются метод транскрипции / транслитерации (barrister – барристер) и калькирование (grand jury – большое жюри).

Следует отметить, что в юридических документах общепотребительные слова могут использоваться в узкоспециальном значении. Так, слово action в английском языке имеет среди прочих значения судебный иск, судебный процесс, судопроизводство. При переводе такого рода лексических единиц необходимо обращать внимание на контекст, а также пользоваться специальными словарями и справочниками.

Английский язык является языком аналитическим, поэтому жесткий порядок слов английского предложения выполняет определенную грамматическую функцию, а именно, четко выделяет смысловой центр предложения (т.е. слова, содержащие новую информацию). В английском предложении смысловой центр может находиться

как в начале предложения, так и в конце, в то время как в русском языке, который является языком синтетического строя, смысловой центр находится в конце предложения.

Таким образом, на основе вышесказанного мы можем отметить, что особенности обучения профессиональному юридическому переводу в условиях мультикультурного учебного пространства предполагают тот факт, что переводчик будет не только владеть необходимым набором знаний, таких как знание языка, в нашем случае английского и специальных юридических терминов, присущих данному языку, но также переводчик будет владеть знаниями о стране языка перевода, ее менталитете и национальных особенностях. Кроме того, переводчик юридических текстов должен обладать знаниями в юридической сфере, знанием юридических процессов и в идеале иметь юридическое образование. Это позволит ему делать переводы в высшей степени объективно, адекватно и качественно.

В условиях мультикультурного учебного пространства при обучении профессиональному юридическому переводу необходимо также учитывать специфику образования в соответствии в сфере применения данного образования, а также необходимо учитывать место получения образования, для того, что оно было адекватно особенностям социальной группы, в которой переводчик будет функционировать. Необходимо учитывать разнообразные юридические профили и адаптировать образовательный процесс с тем, чтобы, в конечном итоге, полученное образование позволило конкретному переводчику успешно функционировать в том пространстве, особенности которого были учтены при его обучении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Власенко С.В. Договорное право: практика профессионального перевода в языковой паре английский–русский / С.В. Власенко. – М., Вольтере Клувер, 2000. – 123 с.
2. Власенко С.В. Перевод юридического текста: когнитивные особенности номинации и реалии–профессионализмы в языковой паре английский–русский / В.В. Власенко // Филологические науки в МГИМО. Сборник научных трудов. – № 2. – 2000. – 140 с.
3. Купцова Н.С. Перевод американского юридического текста / Н.С. Купцова // Язык как структура и социальная практика. – Хабаровск, 2004. – Вып. 5. – С. 94–100.
4. Логвиненко А.Н. Переводческие аспекты юридических терминов / А.Н. Логвиненко // Федоровские чтения. Университетское переводоведение. Выпуск 5. – СПб., 2004. – С. 54–59.
5. Хижняк, С. П. Юридическая терминология: формирование и состав / С. П. Хижняк. – Саратов, Изд-во Саратов. гос. ун-та, 1997. – 134 с.

© Т.К. Караулова, (karaulova_tk@list.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



РАЗВИТИЕ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

THE DEVELOPMENT OF THE THEORY AND PRACTICE OF TEACHING ON THE BASIS OF COMPETENCE- ACTIVITY APPROACH

O. Kolomiets

Annotation

The article is devoted to the problem of contemporary education – quality of students' training. It substantiates the urgency of developing today a new methodological basis for the organization of interaction of subjects of educational process for the implementation of social order of society to the education system. It reveals the main ideas of the competence–activity approach that implements the process of assimilation on the basis of interiorization and exteriorization, in accordance with its psychological nature. It describes the directions of development of the theory and practice of teaching–oriented organization to natural process of assimilation of educational activities that ensures the achievement of each student educational outcomes specified by the society.

Keywords: Competence–activity approach, the psychological process of assimilation, interiorization, exteriorization, teaching activity, educational–professional activity.

Коломиец Ольга Михайловна

К.пед.н., доцент,

Первый Московский

государственный медицинский

университет им. И.М.Сеченова

Аннотация

Статья посвящена проблеме современного образования – качеству подготовки обучающихся. В ней обосновывается актуальность разработки сегодня новой методологической основы организации взаимодействия субъектов образовательного процесса для реализации социального заказа общества к системе образования. Раскрываются положения компетентно–деятельностного подхода, реализующего процесс усвоения на основе интериоризации и экстериоризации в соответствии с его психологической природой. Описываются направления развития теории и практики преподавательской деятельности, ориентированной на организацию природосообразной процессу усвоения учебной деятельности, которая обеспечивает достижение каждым обучающимся образовательных результатов заданного социальном уровня качества.

Ключевые слова:

Компетентно–деятельностный подход, психологический процесс усвоения, интериоризация, экстериоризация, преподавательская деятельность, учебно–профессиональная деятельность.

В начале 21 века появившиеся в экономической сфере нашей страны преобразования вызвали необходимость изменений и в сфере образования. Переход на рыночные отношения в экономике вызвал потребность в специалистах другого уровня квалификации и качества подготовки. Введение новых ФГОС задал ориентир на новые образовательные результаты, коими стали конкретные компетенции [1]. Появление в образовании компетентностного подхода как методологической основы его организации, казалось бы, должно было создать условия для успешного выполнения поставленного перед системой образования социального заказа общества – обеспечить достижение качественных образовательных результатов. Однако, на проходивших в стране политических и экономических форумах отмечалось, что система российского образования в высшей школе не способна ответить на системные вызовы времени по причине продолжающегося снижения качества образования, роста доли слабых преподавателей,

снижения конкурентоспособности образования на глобальном рынке, несоответствия его структуры потребностям экономики, отсутствия производства высшей школой инноваций и инноваторов и др. [2. С. 3].

Подтверждением тому стало принятие Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы, которая высветила проблему неспособности на данный момент ни теории образовательного процесса, несмотря на большое количество научных исследований в этой области, ни практики его организации решить задачу обеспечить доступность каждому обучающемуся качественного образования, отвечающего требованиям современного инновационного социально ориентированного развития РФ» [3. С. 17].

Практика образовательного процесса сегодня показывает, что в преподавании учебных дисциплин педагог не может создать систему условий, чтобы каждый обуча-

ющийся мог учиться без троек. Похвастаться образовательными результатами в диапазоне «хорошо» – «отлично» не может ни один вуз страны. Но ведь студенты – «троечники» также как и специалисты, овладевшие компетенциями на пороговом уровне, ей не нужны. В связи со сказанным актуальность приобретает организация педагогом высшей школы преподавательской деятельности, которая бы обеспечила достижение каждым обучающимся запланированных образовательных результатов заданного социумом уровня качества в соответствии с требованиями ФГОС.

Анализ педагогических исследований по проблеме организации образовательного процесса в целом и ее конкретной организации на учебном занятии в преподавательской деятельности позволяет констатировать следующие основные выводы.

1. В методологической основе педагогических исследований до сих пор не нашли свое место механизмы управления усвоением знаний и формированием мыслительной деятельности; психологические закономерности организации процесса усвоения на основе интериоризации и экстериоризации. Редуцирована психологическая структура и содержание деятельности (как обучающегося, так и педагога); акцент в большей степени делается на наследственные и индивидуальные «возможности» школьника, студента и др. или педагога. Высказываются мнения, что именно параметр «содержание предмета» выступает ориентиром для организации продуктивной педагогической деятельности, и его нужно адаптировать под возможности обучающегося. При этом структура и содержание конкретных образовательных результатов в их характеристиках не рассматриваются как отправной ориентир для педагога в процессе организации учебной деятельности обучающихся на основе закономерностей процесса усвоения, имеющего психологическую природу. Идеи культурно-исторической концепции усвоения социального опыта (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Э. А. Решетова, Н. Н. Нечаев, А. И. Подольский, И. И. Ильясов и др.) не нашли своего должного применения в организации взаимосвязанных процессов преподавания и учения в дидактике по причине их научного недопонимания и однобокого использования педагогами-практиками, которые не имеют соответствующей психологической подготовки. Следует отметить, что в научных работах излагаемые авторами теоретические идеи представляются как автономный блок из области педагогической психологии, связь между которым и дидактическими условиями организации деятельности педагога и обучающихся не построена в должной мере.

2. Описанные в исследованиях характеристики педагогической деятельности, бесспорно, являясь важными и значимыми, однако, они не раскрывают специфику преподавательской деятельности, которая бы гаранти-

ровала достижение каждым обучающимся образовательных результатов запланированного уровня качества в соответствии с современным социальным заказом общества к системе образования. Представляется важной разработка тех характеристик профессиональной деятельности педагога, которые бы раскрыли, на какой методологической основе, за счет каких психологических ресурсов преподавание может, по высказыванию классиков педагогики (В. А. Сластенина, И. Ф. Исаева, Е. Н. Шиянова и др.) обеспечить достижение педагогом поставленных целей, т. е. овладение обучающимся образовательными результатами запланированного уровня качества.

3. В теории педагогической науки определено, что преподаватель всегда имеет дело примерно с однородным «...исходным материалом. Результаты учения практически однозначно определяются его деятельностью, т.е. способностью вызвать и направить познавательную деятельность ученика» [4. С. 21]. Однако для практики образовательного процесса пока не разработаны те технологии, методы, способы, средства, формы и др. условия обновления, модернизации, усовершенствования преподавательской деятельности в непосредственной связи с тем, какие образовательные результаты формируются в психическом, умственном плане обучающегося в образовательном процессе, в каких характеристиках, какую они имеют структуру и содержание, как они могут проявляться во внешней материальной деятельности и т. д. От всего этого зависит уровень правильности, точности, осознанности проявления обучающимся умений, навыков, способностей, личностно-профессиональных качеств, компетенций и др. в дальнейшей его материальной, умственной или чувственной деятельности.

Таким образом, неиспользование в должной мере теоретических идей культурно-исторической концепции усвоения социального опыта и психологической теории деятельности как методологии организации взаимодействия субъектов образовательного процесса на любой его ступени снижает возможности педагога и обучающихся реализовать социальный заказ общества к системе образования и ставит перед педагогической наукой задачу – разработать новую теоретическую концепцию, ориентированную на реализацию ФГОС в части создания в преподавательской деятельности системы условий, обеспечивающих достижение каждым обучающимся конкретных образовательных результатов заданного социумом уровня качества.

Новым подходом в педагогической науке, развивающим идеи компетентного подхода о результативно-целевой основе образовательного процесса (т. е. «чему учить?») на основе теоретических положений вышеназванных научных направлений, выступает компетентно-деятельностный подход, который разрабатывает

круг проблем, отвечающих на вопрос «как учить?», основными положениями которого можно выделить следующие. Под компетенцией как системным образованием рассматривается способность и готовность субъекта выполнить объективно существующую деятельность в социально-профессиональной ситуации в соответствии с его личностно-профессиональными характеристиками, что позволяет констатировать, что данная категория является психологической – ее содержание составляют психологические понятия «способность», «готовность», «деятельность», «субъект», «морально-нравственные и личностно-профессиональные характеристики» [5].

В компетентностно-деятельностном подходе понятие «деятельность» выступает для обучающегося предметом овладения в структуре компетенции и условием овладения ею в структуре его учебно-профессиональной деятельности, организуемой педагогом через преподавание учебной дисциплины. Овладение компетенцией предполагает овладение содержанием деятельностного, предметного и субъектного структурных компонентов, отбор объема которых необходимо проводить «через призму» соответствующих ей трудовых функций и трудовых действий, представленных в профессиональных стандартах специалиста.

Овладение обучающимся образовательными результатами в виде «проявлений компетенций на языке трудовых действий» должно быть организовано в соответствии с психологической природой процесса усвоения или присвоения социального опыта. На первом этапе – интериоризации – педагог в преподавательской деятельности организует процесс формирования психического образа образовательного результата в сознании обучающегося, что предполагает сначала построение его материализованного образа в виде «дидактических схем ориентировки», а потом их «пересаживание», по К. Марксу, в умственный план обучающегося. Так, в процессе усвоения формируется идеальный, субъектный образ овладеваемого обучающимся образовательного результата.

На втором этапе процесса усвоения – экстериоризации – этот образ выступает в функции ориентировки по отношению к процессу реализации субъектом образовательного результата в преобразовательной, практической деятельности. Обучающийся использует, т. е. «возвращает деятельности» этот психический образ в своей дальнейшей практической деятельности, то есть экстериоризирует его уже как инструмент этой деятельности [6].

Компетентностно-деятельностный подход по-новому определяет показатели качества образовательных результатов, которыми выступают «стандартизированные» характеристики: соответствие компетенции определенному стандарту, заданному социумом, отклонение от ко-

торого, может повлечь за собой серьезные последствия; степень осознанности субъектом характеристик компетенции, ее структурных компонентов и содержания каждого из них, способов реализации в конкретной социально-профессиональной ситуации; полнота реализации компетенции на практике, что предполагает проявление всех элементов ее содержания в процессе решения профессиональных практических задач; ее обобщенность, которая выражает то количество профессиональных задач в разных социально-профессиональных ситуациях, по отношению к которым компетенция может быть реализована; форма реализации компетенции (внешняя материальная, материализованная, ре-чевая; внутренняя, умственная); скорость реализации компетенции на практике, которая определяется ее формой и автоматизированностью; степень самостоятельности субъекта в процессе ее реализации на практике; ее устойчивость к разного рода внешним условиям и состоянию субъекта при реализации компетенции.

Эффективность овладения обучающимся компетенциями определяется системой психолого-педагогических условий, реализующих психологические процессы интериоризации и экстериоризации в структуре усвоения. Первым условием является построение материализованного образа структуры и содержания компетенции в «дидактических схемах ориентировки» с помощью знаково-символических средств [7], которые представляют собой в материализованной форме образ овладеваемого обучающимся образовательного результата. Вторым условием является управляемая интериоризация этого образа в сознание обучающегося в его учебно-профессиональной деятельности, на организацию которой и направлена преподавательская деятельность. Этот процесс предполагает организацию педагогом поэтапной деятельности по двум направлениям:

а) от совместной с преподавателем, с другими обучающимися к индивидуальной деятельности самого субъекта; б) от «внешней громкой социализированной речи» к «внешней речи про себя» и далее к «внутренней речи» [8. С. 20–21]. Третьим условием является сформированность в сознании субъекта образа образовательного результата, выполняющего в практической деятельности ориентировочную функцию, который в процессе экстериоризации «вынуждает» «действовать правильно и только правильно» (П. Я. Гальперин) в требуемой форме и с заданными показателями.

Однако для успешной реализации компетенции как образовательного результата недостаточно иметь отвечающий определенным требованиям сформированный в сознании обучающегося ее образ. Еще одним важным психолого-педагогическим условием является его самостоятельная практическая деятельность по их реализации в решении профессиональных задач. Ее уровень ка-

чества в соответствии с закономерностями процесса экстерииоризации определяется степенью одномоментного проявления субъектного, деятельностного и предметного компонентов компетенции на основе анализа социально-профессиональной ситуации. В данной деятельности субъекта психический образ выступает в ориентировочной функции по отношению к практической деятельности, т. е. открывает субъекту «поле» деятельности с этим образом [8] в процессе решения профессиональных задач.

Структура психологического процесса усвоения на основе интериоризации и экстерииоризации определяет виды деятельности обучающегося и их место в его учебно-профессиональной деятельности, функция которой состоит в том, чтобы обеспечить овладение ее субъектом образовательными результатами (компетенцией или ее частью) запланированного уровня качества, отвечающего требованиям ФГОС. Видами деятельности обучающегося выступают: учебно-исследовательская деятельность по построению материализованного образа овладеваемого конкретного образовательного результата, деятельность по формированию его психического образа (в сознании субъекта), самостоятельная практическая деятельность по реализации образовательного результата в решении учебно-профессиональных задач.

Данные виды деятельности обучающегося определяют структуру и содержание преподавательской деятельности. Исходный вид деятельности педагога связан с ответом на вопрос «чему учить?» – он направлен на проектирование образовательных результатов и организацию учебного материала [9]. Чтобы подобрать необходимый объем учебного материала для преподавания дисциплины, преподавателю сначала нужно раскрыть и представить в дидактических схемах ориентировки объективно существующую структуру и содержание овладеваемой обучающимся конкретной компетенции (одной или нескольких) в связи со структурой и содержанием трудовых функций и трудовых действий, а также необходимо спланировать характеристики овладеваемой компетенции. Следующие виды деятельности преподавателя связаны с ответом на вопрос «как учить?» – они направлены на организацию трех видов деятельности обучающегося, которые составляют структуру его учебно-профессиональной деятельности [9]: организация учебно-исследовательской деятельности обучающегося по построению материализованного образа овладеваемой компетенции; организация деятельности по формированию (психического) образа овладеваемой компетенции в сознании субъекта; организация самостоятельной практической деятельности обучающегося по реализации компетенции в решении учебно-профессиональных задач.

В компетентностно-деятельностном подходе для организации преподавательской деятельности разработа-

ны в соответствии с психологической природой процессов усвоения, интериоризации и экстерииоризации:

а) образовательные технологии: организация учебно-исследовательской деятельности обучающегося с учебным материалом; – систематизация элементов знаний в дидактических схемах ориентировки первого типа (опорных таблицах); – организация структуры и содержания деятельности в дидактической схеме ориентировки второго типа (опорной карте); – формирование образа образовательного результата в сознании обучающегося; – решение учебно-профессиональной задачи; – организация самостоятельной работы с учебным материалом; – организация педагогического взаимодействия с обучающимся в процессе реализации учебно-исследовательской деятельности, направленной на построение материализованного образа овладеваемого образовательного результата в виде системы дидактических схем ориентировки; – организация педагогического взаимодействия с обучающимся в деятельности по формированию в его сознании образа овладеваемого образовательного результата; – организация педагогического взаимодействия с обучающимся в его практической деятельности по реализации образовательного результата в решении учебно-профессиональных задач (на основе психического образа) [10];

б) метапредметные способы:

- ◆ организация системных связей между элементами объекта; – ориентировка в решаемой задаче/проблеме, подбор знаний в решении задачи, постановка цели, проведение самоконтроля, проведение самооценки, проведение самокоррекции, проведение рефлексии;

- ◆ работа с понятием, классификация понятий, систематизация понятий, группировка понятий;

- ◆ автоматизация умений и др.;

в) методы: системно-деятельностный метод и метод системного синтеза;

г) психолого-дидактические средства: Программа учебно-исследовательской деятельности студента/магистранта/аспиранта, Сборник схем ориентировки студента/магистранта/аспиранта в учебном материале, Учебная тетрадь студента/магистранта/аспиранта, Сборник логических и учебно-профессиональных задач по дисциплине, Сборник профессиональных задач по специальности, Сборник схем организации преподавателем учебного материала, Методическое руководство по организации преподавательской деятельности на материале учебной дисциплины [10];

д) речевые формы деятельности: внешняя громкая социализованная речь, внешняя материализованная письменная речь, «внешняя речь про себя», внутренняя речь.

Профессиональная подготовка педагога к преподавательской деятельности как в системе высшего образования, так и в системе дополнительного профессионального образования должна быть ориентирована на

психологические и психолого–педагогические теории, подходы, направления, которые раскрывают условия организации процесса усвоения сообразно психологической природе присвоения обучающимся социального опыта, объектов окружающего мира, обеспечивая, тем самым, реализацию принципа природосообразности в образовательном процессе. При этом отбор содержания подготовки преподавателя необходимо осуществлять строго в соответствии с образовательными результатами обучающегося; видами его деятельности в структуре учебно–профессиональной деятельности; видами деятельности педагога в структуре его преподавательской деятельности.

Педагогика высшей школы сегодня не может ориентироваться на сегодняшний день развития своих обучающихся. Положение о «зоне ближайшего развития» ребенка, сформулированное Л. С. Выготским еще в начале прошлого века, является актуальным и для обучающихся других возрастных категорий, определяя вектор их психического, умственного развития. Педагогика высшей школы должна ориентироваться на завтрашний день развития студентов, аспирантов, магистрантов и других категорий взрослых обучающихся, «только в этом случае она сумеет вызвать в процессе обучения к жизни те процессы развития, которые сейчас лежат в зоне актуального развития» [11. С. 251].

В образовательном процессе это возможно орга–

низовать только в совместной деятельности, т. е. распределенной между педагогом и обучающимся, кем бы он ни был: школьник, студент, преподаватель–слушатель курсов повышения квалификации и др. При этом ни возраст, ни исходный уровень подготовки особого значения не имеют. Деятельность обучающегося в образовательном процессе не должна быть стихийной, только в управляемой деятельности сначала в его сознании может быть сформирован объективный образ овладеваемой профессиональной деятельности и все, что с ней связано, который в дальнейшем выступит ориентировкой во внешней практической деятельности специалиста, нормативной, без ошибок, самостоятельной, осознанной, полной по содержанию, обобщенной в плане возможности ее реализации во всех социально–профессиональных ситуациях, устойчивой к любому эмоциональному состоянию ее субъекта.

Так, компетентностно–деятельностный подход раскрывает способ формирования «зоны ближайшего профессионального развития» у студента и любого взрослого обучающегося: овладев будущей профессиональной деятельностью во всем богатстве ее видов, структурных компонентов и содержания каждого из них, ее характеристик и т. д. сначала в совместной, управляемой педагогом учебно–профессиональной деятельности в процессе преподавания учебных дисциплин в образовательном процессе, далее будущий специалист сможет ее развивать уже самостоятельно без участия педагога в своей жизнедеятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ибрагимов Г. И. Компетентностный подход в профессиональном образовании / ж. Образовательные технологии и общество – Выпуск №3. – Том 10 (3). – 2007. – С. 361–365.
2. Волков А. Е., Реморенко И. М, Кузьминов Я. И. и др. Российское образование – 2020: к IX Международной научной конференции «Модернизация экономики и глобализация», Москва, 1—3 апреля 2008 г. Москва: Изд. дом ГУ–ВШЭ, 2008. – 39 с.
3. Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 годы // Постановление Правительства Российской Федерации от 23 мая 2015 г., № 497.
4. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Сластенина. – 3–е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 576 с.
5. Коломиец О. М. Профессиональные компетенции преподавателя высшей школы. – М.: Издательская группа «Граница», 2014. – 168 с.
6. Формирование системного мышления в обучении: Учеб. Пособие для вузов / Под ред. проф. З. А. Решетовой. – М.: ЮНИТИ–ДАНА, 2002. – 344 с. – (Серия «Педагогическая школа. XXI век»).
7. Коломиец О. М. Самоорганизация преподавателем педагогической деятельности. – М.: Изд–во «Граница», 2011. – 222 с.
8. Гальперин П. Я. Введение в психологию: Учебное пособие для вузов. – М.: «Книжный дом «Университет», 1999. – 332 с.
9. Коломиец О. М. Технология самоорганизация преподавателем медицинского вуза педагогической деятельности / Учебно–методическое пособие. – М.: ООО «Издательство «Медицинское информационное агентство», 2014. – 176 с.
10. Коломиец О. М. Развитие профессионально–педагогических компетенций преподавателя высшей школы на основе инновационных образовательных технологий / Вестник Воронежского государственного технического университета – 2015. – Т. 10, № 3.2. – С. 123–128.
11. Выготский Л. С. Собр. соч. – М., 1982. – Т. 2. – 287 с.

ФИЛОСОФСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В НЕФТЕГАЗОВОЙ ОТРАСЛИ

THE PHILOSOPHICAL CONCEPT OF EDUCATION IN THE OIL AND GAS INDUSTRY

S. Kruchinin

Annotation

The concept of education is the main link of the education system. The subsystem includes the formation of oil and gas industry's own conceptual foundations of the educational paradigm. One of the main tasks of science in the study of the phenomenon of social and cultural education was not only the study of value-semantic, meaningful, dynamic aspects of the educational system, but also the formation within the educational system of new ideas, ideals, norms and values.

Historically, the concept of education concept developed in the framework of the dynamics of how national cultures and the overall transformation of philosophical knowledge. The relationship of the concept of education and the socio-political system of society can also be described as very strong: philosophy of education, formed in the framework of specific national socio-cultural system can not reflect the characteristics of political ideas and principles prevailing in the society.

Keywords: philosophy of education, the education system, oil and gas education paradigm, concept.

Кручинин Сергей Васильевич
К.филос.н., доцент,
Ноябрьский институт
нефти и газа (филиал) ТИУ

Аннотация

Концепция образования является основным звеном образовательной системы. Подсистема образования нефтегазовой отрасли содержит собственные концептуальные основы образовательной парадигмы. Одной из основных задач науки в области исследования социокультурного феномена образования было не только изучение ценностно-смыслового, содержательного, динамического аспекта образовательной системы, но и формирование в рамках образовательной системы новых идей, идеалов, норм и ценностей.

Исторически понятие концепции образования развивалось в рамках динамики, как национальных культур, так и общей трансформации философского знания. Взаимосвязь концепции образования и социально-политической системы общества также можно обозначить как весьма прочную: философия образования, формирующаяся в рамках конкретной национальной социокультурной системы не может не отражать особенности политических идей и принципов, господствующих в обществе.

Ключевые слова:

philosophy of education, the education system, oil and gas education paradigm, concept.

Понятие «образование» можно отождествлять с такими категориями как «развитие» или «формирование». То есть, в наиболее широком смысле образование можно трактовать как непрерывный процесс гармоничного развития личности (данный процесс подразумевает единство как физического, так и духовного развития).

Необходимо отметить, что процесс образования ориентирован на «социальный заказ», то есть формирование у личности в рамках образовательной системы таких духовных качеств, идеалов и норм, которые соответствуют определенной социальной парадигме.

Как социально-культурная категория образование состоит из двух взаимосвязанных и взаимозависимых составных частей: обучения и воспитания. Эти части не просто дополняют друг друга, их разрозненное существование невозможно, и только во взаимодействии обеспечивается эффективность образования как процесса и как явления.

С философской точки зрения образование рассматривается как целенаправленная познавательная деятельность людей по получению знаний, умений, либо по их совершенствованию.

Согласно рассмотренным подходам к пониманию социокультурного феномена образования, его центральной сущностью можно определить единство следующих аспектов:

- ◆ всестороннее и гармоничное развитие личности;
- ◆ единство образовательного, воспитательного и развивающего аспекта в системе образования;
- ◆ развитие философских основ образовательной парадигмы (то есть разработка новых идей, норм, принципов и функций системы образования).

Закономерным является то, что система образования как социокультурный феномен является весьма неоднородной. Согласно различным подходам, образовательная система может быть дифференцирована на подсистемы рядом способов. Одним из «классических»

оснований для дифференциации служит критерий разграничения образования на подсистемы «по содержанию». В рамках данного подхода, одной из подсистем в системе образования является нефтегазовое образование.

Высшее нефтегазовое образование начало складываться в России в первой четверти нынешнего столетия, примерно в то же время, что и в других промышленно развитых нефтедобывающих странах мира. Это был период бурного развития нефтяной и нефтеперерабатывающей отраслей промышленности и связанного с этим резкого роста потребности в соответствующих специалистах.

Создание высшего нефтегазового образования и отраслевой науки в России неразрывно связано с именем академика И. М. Губкина – первого ректора Московского нефтяного института. Организуя систему высшего нефтегазового образования, И.М. Губкин пошел на активное привлечение к педагогической деятельности наиболее крупных ученых и специалистов страны, работающих по нефтяной проблематике. И.М. Губкин всячески содействовал созданию и становлению отечественных научно-педагогических школ, способствуя творческой атмосфере в этих коллективах, направляя к маститым профессорам своих молодых и талантливых учеников – выпускников горной академии. В их числе ставшие со временем сами известными профессорами М. М. Чарыгин, С. Ф. Федоров, В. А. Долицкий, И. Л. Гуревич, И. М. Муравьев, Н. И. Титков и многие другие.

Так создавалась система высшего нефтегазового образования, которая к настоящему времени включает несколько специализированных вузов: Государственную академию нефти и газа им. И.М. Губкина, Уфимский государственный нефтяной технический университет, Тюменский индустриальный университет, Ухтинский государственный технический университет, Грозненский государственный нефтяной технический университет имени академика М.Д. Милоничева и Альметьевский государственный нефтяной институт, нефтегазовые факультеты в Самарском, Пермском, Томском, Ставропольском технических университетах.

Значимость нефтегазовой отрасли в образовании определяется в соответствии с содержательным компонентом данной образовательной подсистемы. В соответствии с этим, опережающая роль высшего нефтегазового образования в развитии отрасли, обеспечении научно-технического прогресса в нефтяной и газовой промышленности обеспечивается не только посредством осуществления образовательной, обучающей и развивающей функций, но и разработкой качественно новых основ парадигмы современного нефтегазового образования.

Таким образом, в рамках развития образования современной нефтегазовой отрасли можно определить два основных направления:

1. Разработка концептуальных основ образовательной парадигмы нефтегазовой отрасли (в данное направление входит формирование принципов, идей, норм и иных социально-культурных оснований развития современной нефтегазовой подсистемы образования).

2. Подготовка инженерных и научных кадров для газовой промышленности, в которой подсистема нефтегазового образования участвует непосредственным образом. В рамках данного практико-ориентированного направления происходит формирование стратегии развития высшего нефтегазового образования, а также определение первоочередных задач в подготовке специалистов газового дела, обеспечение соответствия содержания обучения требованиям научно-технического прогресса.

В разработке концептуальных основ системы образования в целом, так и подсистемы нефтегазового образования, немаловажную роль играет государство как регулятор образовательной идеологии и стратегии развития.

Сегодня российская система образования стоит на пороге перемен. Глубокая модернизация образования затронула все его сферы, сформировала новую образовательную политику, которые многие исследователи в данной области уже называли западной. Ядром новой системы образования стала Болонская декларация, или приглашение, к которому Россия присоединилась.

Образование как регулируемая государством деятельность оказывает влияние не только на общество в целом, но и на каждого индивида в отдельности. Поэтому образование, прежде всего, необходимо рассматривать как социально-культурное явление, представляющее собой систему обучения, воспитания и развития личности в интересах как государства и общества, так и самого человека. В соответствии с этим, функционирование подсистемы нефтегазового образования призвано не только обеспечить субъектов (или потребителей) образования необходимым объемом знаний, умений и навыков, но и сформировать соответствующее мировоззрение, способность к философскому восприятию социальной реальности и осознанию концептуальных основ образовательной парадигмы подсистемы нефтегазового образования [2].

В рамках образования как науки существует несколько подходов к развитию как образовательной системы в целом, так и её составляющих. Рассмотрим основные подходы к развитию нефтегазовой отрасли как подсистемы современного российского образования.

По мнению Л.Е. Хоруца, концепция образования в рамках подсистемы нефтегазового образования может быть определена посредством современного рационализма, являющегося одной из основных школ в рамках философии образования. Рассматривая подсистему нефтегазового образования с точки зрения современного рационализма, можно отметить, что основой концептуального развития данной подсистемы необходимо считать разум как движущий фактор.

В рамках данного подхода, Л.Е. Хоруц определяет цели современной подсистемы нефтегазового образования:

1. Создать отраслевую систему непрерывного образования в нефтегазовой отрасли, соответствующую международным стандартам в этой сфере. С точки зрения современного рационализма как подхода к формированию концептуальных основ в образовании, система непрерывного обучения, воспитания и развития субъектов образовательной системы является основным условием развития нефтегазового образования в современной России.

2. Сформировать у субъектов (потребителей) подсистемы нефтегазового образования системное видение развития нефтегазовой отрасли, подготовить профессионалов нового поколения, владеющих самыми современными методами и технологиями в рамках нефтегазовой отрасли [5, с. 82–84].

Современный рационализм предполагает, что профессионалы нового поколения (к которым можно отнести как ученых-теоретиков в области развития нефтегазовой подсистемы образования, так и практико-ориентированных специалистов, занимающихся непосредственно осуществлением практической профессиональной деятельности) должны обладать рядом философско-культурных и профессиональных характеристик, обозначенных приоритетными в рамках развития философии образования. К таким характеристикам можно отнести:

- ◆ системное мышление, позволяющее субъекту подсистемы нефтегазового образования не просто «потреблять» знания, умения и навыки, но и иметь способность критически анализировать концептуальные основы специфической философии нефтегазовой отрасли;

- ◆ способность к самообразованию и саморазвитию (в рамках современной философии образования способность личности к самообразованию и саморазвитию признана ведущей движущей силой формирования современных основ образовательной парадигмы);

- ◆ способность нестандартно мыслить и принимать решения (качественно-новые социокультурные основания современной образовательной парадигмы, в том числе и в подсистеме нефтегазового образования,

требуют создания и внедрения многочисленных «ноу-хау», отвечающих вызову в динамичном развитии общества) [1].

3. Способствовать формированию профессионального сообщества нефтяников и газовиков, создать атмосферу свободного профессионального общения, взаимодействия и обмена мнениями между специалистами из различных научных и профессиональных организаций в рамках нефтегазовой отрасли.

Данная цель призвана осуществить выполнение коммуникативной функции в рамках философии образования нефтегазовой образовательной подсистемы.

Концепция образования нефтегазовой отрасли подразумевает постоянное динамическое развитие, ориентированное по достижению комплекса положительных эффектов как в сфере социокультурных и духовно-философских основ нефтегазового образования, так и в его практико-ориентированной сфере.

Однако, достижению комплекса положительных эффектов в обозначенных сферах могут препятствовать следующие факторы:

1. Деграция личности-субъекта подсистемы нефтегазового образования из индивидуальности в объект «простого потребления» накопленных знаний, не подвергаемых в процессе потребления критическому анализу (такая деграция может быть связана с бюрократизацией образовательной системы, а также политическим и духовным тоталитаризмом в системе образования);

2. Подчинение индивидуальности личности аспектам «массовости» в рамках концептуальных философских основ подсистемы нефтегазового образования.

В связи с наличием данных «тормозящих» факторов в рамках развития философии образования нефтегазовой отрасли, Н.Р. Сидоров указывает, что основной образовательной задачей становится герменевтическая задача, то есть обучение пониманию, которое необходимо охарактеризовать как единственно возможный способ достижения истины в рамках формирования и развития концептуальных основ философии образования нефтегазовой отрасли [3, с. 216].

Обобщая рассмотренные аспекты развития концептуальных основ образования нефтегазовой образовательной подсистемы, можно выделить следующие задачи для личности как субъекта образования:

- ◆ определить собственную «меру жизни», но есть ценностные ориентации, духовно-нравственные нормы и идеалы;

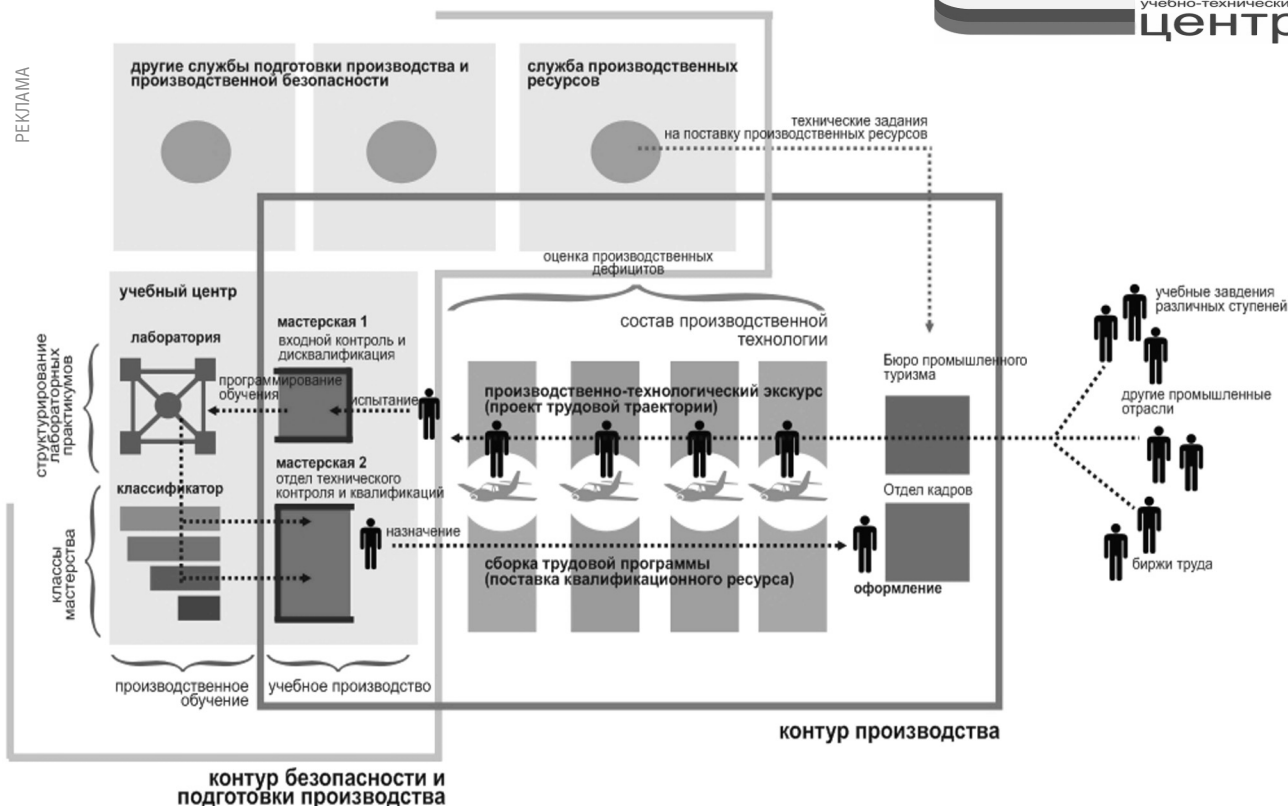
♦ выработать личностные критерии субъекта подсистемы нефтегазового образования (к таким личностным критериям можно отнести формирование специфичного мировоззрения, а также способности к самообразованию и саморазвитию).

В заключение хотелось бы отметить, что развитие подсистемы нефтегазового образования, как и всей образовательной системы в целом, напрямую зависит от формирования эффективных концептуальных основ образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кручинин С.В., Багрова Е.В. Требования к высшему профессиональному образованию в условиях экономических санкций Запада. В сборнике: Influence of the social processes globalization factor on the economic and legal development of states and corporations. Peer-reviewed materials digest (collective monograph) published following the results of the XCIII International Research and Practice Conference and III stage of the Championship in Economics and Management, Jurisprudence, Sociological, Political and Military sciences. London, 2015. С. 43–46.
2. Кручинин С.В., Багрова Е.В. Национальная идентичность как элемент глобальной политики России. В сборнике: CULTURAL AND HISTORICAL HERITAGE IN THE CONTEXT OF A MODERN OUTLOOK FORMATION Peer-reviewed materials digest (collective monograph) published following the results of the XCI International Research and Practice Conference and III stage of the Championship in Art History, History, Philosophy, Culturology, Sports and Physical culture. 2015. С. 78–81.
3. Сидоров Н.П. Философия образования. / Н.П. Сидоров. – СПб.: Питер, 2007. – 304 с.
4. Табачков А.С. Информационное общество в контексте истории. – Вопросы философии. – №10. – С. 61–70.
5. Хоруж Л.Е. О преподавании современной философии в техническом вузе. – Опыт исследования природы, границ и внутреннего строения науки как цельного знания. – ЛГПУ, 2011. – 136 с.

© С.В. Кручинин, (kruchinin_sv@list.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С РАБОТОДАТЕЛЯМИ ПО РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ

NETWORK COMMUNICATION WITH EMPLOYERS FOR THE IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL PROGRAMS

V. Kurowski
L. Zudilova

Annotation

The article summarizes the practical experience of training of modern specialists of secondary vocational education on the example of the specialty "Preschool education" through the development of socio-professional activity of students in the framework of the designed model. A brief description of the conditions of implementation of the model, given the assessment criteria and their quantitative characteristics. The positive effects of the implementation of the model of development of socio-professional activity of students of the College are considered on the example of networking with employers on the implementation of the educational program of the specialty "Preschool education".

Keywords: networking communication, program, project, socio-professional development, model, monitoring, criteria.

Куровский Василий Николаевич

*Д.пед.н., Институт развития образования
Российской академии образования при Томском
государственном педагогическом университете*

Зудилова Людмила Владимировна

*ГБПОУ ЯНАО "Муравленковский
многопрофильный колледж"*

Аннотация

В статье обобщается практический опыт подготовки современных специалистов среднего профессионального образования на примере специальности "Дошкольное образование" путем развития социально-профессиональной активности студентов в рамках разработанной авторами модели. Дается краткая характеристика условий реализации модели, приводятся критерии оценивания и их количественные показатели. Положительные эффекты внедрения модели развития социально-профессиональной активности студентов колледжа рассматриваются на примере сетевого взаимодействия с работодателями по реализации образовательной программы специальности "Дошкольное образование".

Ключевые слова:

Сетевое взаимодействие, программа, проект, социально-профессиональное развитие, модель, мониторинг, критерии.

Современный рынок труда требует от профессионального образования подготовки высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности, имеющих навыки самообразования и самореализации личности.

Одним из путей решения проблемы подготовки современных специалистов является, с нашей точки зрения, развитие социально-профессиональной активности личности в процессе ее обучения в организации среднего профессионального образования в рамках модели, построенной на основе личностно-ориентированного, деятельностного и социально-педагогического подходов, и включающей совокупность диагностико-прогностического, мотивационно-целевого, содержательно-процессуального и критериально-результативного блоков, обеспечивающих интеграцию педагогического содействия, самостоятельной деятельности студентов, участия социальных партнеров в развитии социально-профессиональной активности студентов.

Предложенная модель была успешно реализована в ГБПОУ ЯНАО "Муравленковский многопрофильный колледж". Положительные эффекты модели развития социально-профессиональной активности студентов колледжа рассмотрим на примере сетевого взаимодействия с работодателями по реализации образовательной программы специальности "Дошкольное образование".

В качестве условий достижения положительного результата нами выделены педагогическое сопровождение и ресурсное обеспечение.

Остановимся на сущности и характеристике педагогического сопровождения как основного вида педагогической деятельности при развитии социально-профессиональной активности студентов.

Деятельность, по определению С.М. Вишняковой, это "форма активного отношения человека к окружающему миру; мотивированная совокупность закономерных между собой поведенческих актов и последовательно совершаемых действий, направленных на выпол-

нение определенных задач, на достижение тех или иных социально значимых целей" [1, с. 226].

Особенность педагогической деятельности состоит в том, что – это "особый вид общественно полезной деятельности взрослых людей, сознательно направленной на подготовку подрастающего поколения к жизни в соответствии с экономическими, политическими, нравственными, эстетическими целями" [2, с. 57].

Педагогическая деятельность отличается от других видов деятельности специфическими особенностями, присущими только ей. К ним относится ярко выраженный субъект-субъектный характер, предполагающий, что все компоненты педагогической деятельности (цели, содержание, формы и способы выполнения) являются предметом совместной деятельности педагога и студента. По мнению Н.Б.Бордовской и А.А.Реан, "содержанием педагогической деятельности является взаимодействие преподавателя и студента..." [3, с. 148].

При классификации видов педагогического сопровождения мы придерживаемся взглядов Е.А.Александровой, которая предлагает три группы вариантов педагогического сопровождения:

- I группа – опека, забота, защита;
- II группа – наставничество;
- III группа – помощь, поддержка [4].

С учетом специфики студентов колледжа мы будем рассматривать три вида педагогического сопровождения:

- I вид – кураторство,
- II вид – наставничество,
- III вид – поддержка.

Изучая проблему педагогического сопровождения и его составляющих, мы обратили особое внимание на важный, с нашей точки зрения, аспект – профессионализм педагога, осуществляющего эту деятельность. Для студентов авторитетным становится тот педагог, который высоко компетентен в своем предмете, а также обладает такими личностными качествами, как человечность, способность к помощи и поддержке, пониманию, тот, кто становится старшим товарищем и другом. При этом "важны личностные качества педагогов и их профессионализм" [5, с.71].

В условиях развития системы профессионального образования, усиления его социальной направленности мы придерживались подхода Е.А.Александровой [4] и внедряли педагогическое сопровождение как форму работы команды педагогов. В реализации образовательной программы у "дошкольников" задействованы 15 педагогов, в составе которых 3 кандидата наук, 4 преподавателя высшей категории, 4 – первой категории (один из них учится

в аспирантуре), что может свидетельствовать о высоком профессионализме и уровне преподавания.

Под педагогическим сопровождением развития социально-профессиональной активности студентов колледжа мы понимаем специфический вид педагогической деятельности коллектива колледжа, по реализации педагогических условий, направленных на саморазвитие студента и преобразования окружающего социума, через включение студента в индивидуальные и групповые виды взаимодействия.

Под ресурсным обеспечением педагогического сопровождения мы, вслед за Н.А.Криволаповой, [6, с. 212] понимаем нормативно-правовые, научно-методические, мотивационные, информационные, материально-технические условия, которые подразделяются на внутренние (уровень колледжа) и внешние (уровень социума).

Педагогическое сопровождение взаимодействия с социальными партнерами – работодателями строится на принципах: системности, функциональности, установления нормативов к подсистемам управления, директивной регламентации прав и обязанностей, установленных нормативов качества, распределения затрат и учета конкретных ситуаций. Основными подходами реализации взаимодействия являются: равноправие сторон, демократизм, нормативно-правовое обеспечение, двусторонние обязательства в области качества подготовки специалистов [7].

При оценке результатов деятельности по развитию социально-профессиональной активности студентов во взаимодействии с социальными партнерами – работодателями мы ориентировались на разработанные нами критерии, которые являются интегрированными и классифицируются по группам в соответствии с компонентами развития социально-профессиональной активности (профессиональный, социальный, коммуникативный, личностный): профессиональная направленность, социальная направленность, коммуникативность и личностная направленность. Каждый их критериев включает в себя несколько количественных показателей, выражающихся в процентном соотношении. Рассмотрим отдельные количественные показатели критериев, имеющих ярко выраженный рост в процессе опытно-экспериментальной работы.

Организация педагогического сопровождения развития социально-профессиональной активности студента происходит на уровне групповой и индивидуальной деятельности. В состав группы включаются не только студенты, но и преподаватели, сотрудники колледжа, родители, жители города, заинтересованные в решении обозначенных проблем. Принадлежность к какой-либо социальной группе играет особую роль в процессе развития

Таблица 1.

Критерии результативности развития социально-профессиональной активности студентов.

| Критерии | Обозначение | Содержание критериев | Количественные показатели (в % соотношении) |
|---------------------------------|-----------------|---|--|
| Профессиональная направленность | К _{пз} | Осознание необходимости и готовность обучения всю жизнь | Количество студентов: - продолжающих обучение в ВУЗ-ах |
| Социальная направленность | К _{сз} | Участие в социально-значимой деятельности | Количество студентов: - занимающихся социально значимой деятельностью, - награжденных за различные виды деятельности |
| Коммуникативность | К _{кз} | Умение воздействовать на окружающих | Количество студентов: - участников конференций, форумов, совещаний по вопросам молодежной политики, общественных слушаний т.д. |
| Личностная направленность | К _{лз} | Сформированность эмоционально-волевых качеств | Количество студентов: - с выраженным чувством эмоционального комфорта, - с эмоциональной экспрессией и эмоциональной устойчивостью |

социально-профессиональной активности. Умение интегрироваться в студенческое объединение, при этом за-щитить и утвердить свою автономность – признак успешной социализации [5, с. 81].

Реализация сетевого взаимодействия на примере специальности "Дошкольное образование" интересна тем, что, с одной стороны, детские сады города являются социальными партнерами колледжа, с другой стороны, они – потенциальные работодатели. Специальность "Дошкольное образование" имеет специфические особенности (остальные 11 специальностей и профессий колледжа относятся к техническому профилю): обучаются на данной специальности только девушки, хотя свыше 65% студентов составляют юноши; более 90% выпускниц трудоустраиваются в детские сады города, специальность востребована у девушек.

В 2016–2017 учебном году в колледже обучается 3 группы студентов по специальности 44.02.01 Дошкольное образование, количество студентов 78 человек: 2 курс – 25 чел., 3 курс – 27 чел., 4 курс – 26 чел.

Подготовку профессиональных кадров мы рассматриваем как сферу совместной ответственности колледжа и работодателей, понимая, что организация качественного профессионального образования невозможна без участия работодателей.

Тесное сотрудничество колледжа с детскими садами города вылилось в разработку сетевого инновационного проекта "От профориентации к оценке квалификаций" (на примере специальности 050144 Дошкольное образование), реализация которого начата в 2013 году.

Цель проекта

– создание системы взаимодействия колледжа с представителями дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) по подготовке специалистов дошкольного образования.

Для достижения поставленной цели определены следующие задачи:

- ◆ сформировать систему взаимодействия колледжа и представителей ДОУ по подготовке в колледже специалистов ДОУ;
- ◆ усилить практико-ориентированную подготовку студентов колледжа за счет привлечения ресурсов ДОУ;
- ◆ привлечь специалистов ДОУ к независимой оценке качества подготовки выпускников;
- ◆ организовать работу по повышению профессионального мастерства преподавателей колледжа и воспитателей ДОУ с использованием совместной материально-технической базы колледжа и ДОУ;
- ◆ создать специализированные лаборатории на базе ДОУ и колледжа для совместного использования.

В ходе реализации проекта была организована работа рассредоточенной лаборатории на базе ДОУ "Непоседы", и разработан проект создания мультимедийной лаборатории на базе колледжа "Воспитатель.ru".

Задачи колледжа

– задачи образования. Задачами ДОУ являются задачи реальных образовательных учреждений. Общим является то, что задачи профессионального образования подчинены задачам работодателей и без совместной работы, тесного взаимодействия ни задачи колледжа, ни задачи ДОУ решены не будут.

Требования ДОУ к работникам основываются на профессиональных стандартах. Требования колледжа к знаниям, умениям, опыту и компетенциям выпускника основываются на ФГОС.

Особенность проекта в том, что сетевое взаимодействие начинается до поступления студентов в колледж и продолжается после выпуска. Условно нами выделено 3 этапа взаимодействия: допрофессиональное, профессиональное и постпрофессиональное взаимодействие.

1 ЭТАП – допрофессиональное взаимодействие – предполагает расширение границ профориентации через:

- ◆ участие специалистов ДОУ в контактной профориентационной работе;
- ◆ PR-поддержку профориентации. Это системная пропаганда специальности "воспитатель";
- ◆ участие ДОУ в мероприятиях, направленных на поддержку положительного имиджа колледжа.

2 ЭТАП – профессиональное взаимодействие – реализуется в течение всего обучения студентов в колледже и включает несколько направлений:

- ◆ участие специалистов ДОУ в образовательном процессе: руководство практиками, чтение отдельных учебных дисциплин, передача специалистам ДОУ практической части отдельных учебных дисциплин;
- ◆ организация практик и стажировок студентов и педагогов;
- ◆ участие во всех видах контроля и аттестация студентов и независимой оценки качества подготовки выпускников;
- ◆ сертификация профессиональных квалификаций выпускников;
- ◆ освоение практической части теоретического обучения в специализированных лабораториях на базе ДОУ.

3 ЭТАП системы взаимодействия с ДОУ – постпрофессиональное взаимодействие – трудовая адаптация выпускников:

- ◆ организация трудовой адаптации выпускников;
- ◆ участие выпускников в профессиональных мероприятиях колледжа;
- ◆ организация процедуры сертификаций профессиональных квалификаций выпускников.

Специальность "Дошкольное образование" является одной из востребованных в городе. С учетом специфики г. Муравленко – моногород нефтедобывающей направленности, существующей женской и молодежной безработицы, девушки с большим удовольствием поступают на данную специальность

Набор в группы осуществляется по согласованию с Управлением образования города, исходя из потребностей в кадрах воспитателей детских садов.

В профориентационной работе со школьниками активно используются современные формы: профессиональная проба, квест, тест-драйв, мастер-класс студентов, презентационные ролики по специальности и др.

На этапе профессионального взаимодействия сетевые отношения строятся по нескольким направлениям.

Учебно-планирующая документация. За счёт вариативной части в учебный план специальности включены дисциплины и междисциплинарные курсы, необходимые для подготовки к будущей профессиональной деятельности: "Практикум по орфографии и пунктуации русского языка", "Основы учебно-исследовательской деятельности студентов", "Основы специальной педагогики и специальной психологии", "Детская литература с практикумом по выразительному чтению". Включение новых дисциплин согласовано с работодателями. Работодатели проводят экспертизу рабочих программ, согласуют задания по производственной практике, тематику выпускных квалификационных работ. Проводятся совместные заседания предметной (цикловой) комиссии педагогов колледжа и представителей ДОУ. Планируется создание совместной кафедры.

В 2014 году Ямало-Ненецкий округ вступил в движение "Молодые профессионалы" (WorldSkills Russia). В этой связи была разработана "Программа превентивной подготовки к олимпиадам и конкурсам профессионального мастерства студентов специальности 44.02.01 Дошкольное образование", в рамках которой осуществляется подготовка студентов к чемпионатам WorldSkills Russia.

С 2015 г. в образовательную программу по специальности 44.02.01 Дошкольное образование включён профессиональный модуль "Выполнение работ по компетенции "дошкольное воспитание" WorldSkills Russia. Модуль предусматривает изучение современных информационных педагогических технологий, техники подготовки непосредственно образовательной деятельности по продуктивным видам деятельности, особенностей разработки и проведения дидактических игр с использованием информационно-коммуникационных технологий. Превентивная подготовка и освоение профессионального модуля ведется с использованием материально-технического оснащения лаборатории на базе ДОУ "Непоседы". Оборудование лаборатории включает: Лего-студию, интерактивный стол SMART, детский интерактивный стол UTSKids, интерактивную доску с проектором, нетбуки детские, программу SMART для рисования на интерактивной доске, стол для песочной терапии и др.

Учебные занятия, проходящие в колледже и на базе детских садов, носят практико-ориентированную направленность. Практикуются бинарные уроки, уроки-праздники, мастер-классы и др. Результаты учебного процесса транслируются в детские сады.

Во время учебного занятия на базе ДОУ "Теремок" будущие воспитатели показали детям "Сказочный коктейль" и посмотрели мюзикл "Муха-Цокотуха", поставленный воспитанниками детского сада. Завершилось занятие мастер-классом воспитателей для студентов. В рамках занятия по дисциплине "Теория и методика экологического образования дошкольников" студенты подготовили праздник "Золотая осень", который в дальнейшем провели для воспитанников детского сада "Непоседы". Под руководством преподавателя истории проведено мероприятие, посвященное 70-летию Победы в Великой Отечественной войне в одной из групп детского сада "Дюймовочка".

Большая работа проводится во внеучебной деятельности. Направления работы:

- ◆ исследовательская деятельность;
- ◆ участие в предметно-интеллектуальных мероприятиях (конкурсы, олимпиады, викторины и др.);
- ◆ разработка и реализация социальных проектов;
- ◆ профессиональные мероприятия, в том числе чемпионаты "Молодые профессионалы" (WorldSkills Russia);
- ◆ участие в профессиональных мероприятиях воспитателей детских садов города.

Исследовательские работы студентов завешаются представлением результатов на конференциях, в том числе за рубежом, и публикациями в научно-методических журналах. Активно данное направление работы стало продвигаться с 2013 года.

Первый опыт участия студентов в зарубежных конференциях появился в 2013–2014 учебном году – заочное участие в Международной конференции в Штутгарте

"European Applied Sciences: modern approaches in scientific researches" ("Европейские прикладные науки: современные подходы в научных исследованиях"), Германия.

В 2014–2016 годах студенты представили свои исследования на Международной научно-практической конференции "Инновационные процессы в условиях глобализации мировой экономики: проблемы, тенденции, перспективы", г. Прага (Чешская республика), где одна из работ заняла 2 место в конкурсе на лучшую научную публикацию, на IV Международном конгрессе социальных и гуманитарных наук, г. Вена (Австрия). Все исследования проводятся на базе детских садов города при поддержке воспитателей, заслушиваются на заседаниях предметной (цикловой) комиссии педагогов колледжа.

Результаты исследований студентов опубликованы в Научно-методическом журнале "Вестник науки и образования" (№2 (4), Москва, 2015), в журнале "Проблемы педагогики" (№3(4) 2015).

Активизировалось участие студентов в дистанционных олимпиадах по различным дисциплинам, конкурсах сочинений, рисунков, презентаций и др.

Студенты – "дошкольницы" работают волонтерами, реализуют в городе социальные проекты. В 2015–2016 учебном году два проекта ("Школа аквагрима", "Безопасность на дороге") получили гранты на конкурсе социальных проектов. Проект "Безопасность на дороге" студентка реализует вместе с родителями. Совместно с воспитателями детского сада "Олененок" девушки приняли участие в педагогическом проекте "Маленькие жители большой страны", изготовив домики для кукол.

Вместе со школьниками наши студенты принимают участие в ежегодном городском конкурсе "Учитель, которого ждуг". В окружном конкурсе профессионального мастерства среди студентов "Педагог, которого ждуг!" в 2016 году (г. Новый Уренгой) М. Анастасия заняла 2 место, Х. Махлиёхон стала лауреатом.

Таблица 2.

Динамика участия студентов в конференциях, публикаций в научных журналах.

| Уровни | 2013-2014 | 2014-2015 | 2015-2016 |
|-------------------------|--|-----------|-----------|
| | Количество мероприятий/количество участников | | |
| Международный | 3/4 | 7/15 | 14/34 |
| Всероссийский | 1/8 | 4/4 | 3/3 |
| Региональный (окружной) | 1/1 | 1/1 | 3/21 |
| <i>Всего</i> | 5/13 | 12/20 | 20/58 |

Таблица 3.

Динамика участия студентов в предметно-интеллектуальных мероприятиях.

| Уровни | 2013-2014 | 2014-2015 | 2015-2016 |
|-------------------------|--|-----------|-----------|
| | Количество мероприятий/количество участников | | |
| Международный | 3/17 | 4/16 | 5/23 |
| Всероссийский | 4/16 | 12/32 | 29/60 |
| Региональный (окружной) | 1/1 | 1/2 | 3/13 |
| Муниципальный | | 1/5 | 2/9 |
| <i>Всего</i> | 8/34 | 18/55 | 39/105 |

Таблица 4.

Динамика участия педагогов в научно-методических мероприятиях.

| Показатель / годы | 2013-2014 | 2014-2015 | 2015-2016 |
|---|-----------|-----------|-----------|
| Мероприятий на международном уровне/ чел. | 23 / 80 | 13 / 27 | 20 / 41 |
| Мероприятий на федеральном уровне/ чел | 13 / 35 | 23 / 120 | 46 / 71 |
| Мероприятий на региональном (окружном) уровне/ чел. | 2 / 23 | 12 / 27 | 10 / 37 |
| Мероприятий на муниципальном уровне/ чел. | 2 / 2 | 1 / 1 | 4 / 4 |
| <i>Всего:</i> | 40 / 140 | 49 / 174 | 80 / 153 |
| Мероприятий на институциональном уровне/ чел. | 5 / 83 | 7 / 72 | 3 / 61 |
| <i>Итого:</i> | 45 / 223 | 56 / 246 | 83 / 214 |

Новым направлением деятельности стало участие в чемпионатах "Молодые профессионалы" (WorldSkills Russia). На окружном чемпионате WorldSkills Russia в 2015 году студентка колледжа М. Анастасия заняла 3 место. На мини-чемпионате WorldSkills Russia (г. Новый Уренгой) в 2016 году Анастасия заняла 2 место. Подготовка велась с использованием материально-технической базы детских садов города.

Результаты деятельности получили высокую оценку на уровне Ямало-Ненецкого автономного округа (ЯНАО). За 2013-2015 годы две студентки стали обладательницами именной стипендии Губернатора ЯНАО, восемь – удостоены стипендии Правительства ЯНАО.

Высокие результаты достигаются за счет целенаправленной работы с преподавателями по повышению профессионального мастерства. На сегодняшний день образованию необходим преподаватель, который не только хорошо знает свой предмет, но и способен создать условия, способствующие развитию и саморазви-

тию личности студента. Повышение уровня профессиональной квалификации и педагогического мастерства преподавателей является не только их личным делом, но и предметом заботы руководителей колледжа и учреждений повышения квалификации.

Преподаватели проводят открытые уроки, мастер-классы, обучаются на курсах повышения квалификации по различной тематике ("Теория и практика проектирования современных образовательных технологий", "Разработка контрольно-оценочных средств для основных профессиональных образовательных программ", "Методика организации учебного процесса и практики", "Методические и психолого-педагогические особенности работы тренера "WorldSkills", "Организационная и методическая работа региональных экспертов "WorldSkills" и др.).

Ведущей деятельностью в повышении профессионального мастерства мы считаем самообразование педагога, поэтому каждый преподаватель колледжа со-

ставляет перспективный план повышения квалификации и индивидуальный план работы по всем направлениям деятельности на учебный год.

Все преподаватели профессиональных и общепрофессиональных дисциплин проходят стажировку на базе ДООУ города. Основной целью стажировки является практическая подготовка преподавателей, ознакомление их с достижениями науки, техники и технологии, современным оборудованием, перспективами развития и организации производства. В 2014–2016 годах 9 преподавателей колледжа прошли стажировку в различных городах (из них 4 по программе "Дошкольное образование"). Учебно-методические рекомендации и разработки, выполненные на основании материалов стажировки, используются преподавателями в учебном процессе. Сведения о стажировке педагогических работников используются при их аттестации.

Важной составляющей деятельности педагогов является участие в методических конкурсах, научно-практических конференциях и осуществление публикаций результатов педагогической деятельности в научных журналах.

При подведении результатов в 2017–2020 годах планируется наряду со стабильной работой корректировка плана совместных действий, расширение практики сетевого взаимодействия, введение новых форм деятельности совместных лабораторий.

1. Создание на базе лаборатории "Воспитатель.ru" специализированного центра компетенций (СЦК) WorldSkills Russia по компетенции "дошкольное воспитание". Проведение на базе СЦК курсовой подготовки для тренеров чемпионата.

2. Создание тренировочной базы для подготовки региональной команды по компетенции "дошкольное воспитание" для участия в чемпионатах WorldSkills Russia.

3. Проведение региональных чемпионатов WorldSkills Russia по компетенции "дошкольное воспитание".

4. Выдвижение колледжа на статус региональной стажировочной площадки по подготовке преподавателей профессиональных дисциплин средних профессиональных образовательных организаций автономного округа, воспитателей детских садов города и округа.

5. Организация работы клуба "Молодая семья", включение в городские программы по работе с молодежью и молодыми семьями.

В качестве образовательных продуктов будут представлены:

- ◆ актуализированная основная профессиональная образовательная программа по специальности среднего профессионального образования "Дошкольное воспитание" с учетом приобретенного оборудования;

- ◆ методические рекомендации для студентов по проведению практических работ с учетом нового оборудования;

- ◆ программа семинара по повышению квалификации для преподавателей колледжа и воспитателей детских садов по работе с современным оборудованием;

- ◆ план работы региональной стажировочной площадки;

- ◆ тематика научно-исследовательских работ, проводимых с учетом нового оборудования.

Таким образом, совместная работа педагогического коллектива колледжа, сообщества воспитателей детских садов города, студентов колледжа позволяют обеспечить высокое качество подготовки выпускников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. Москва: НМЦ СПО, 1999. 538 с.
2. Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций. Учеб. пособие для студентов педагог. учеб. заведений и слушателей ИПКиФПК. – 4-е изд., перераб. и доп. Москва: Юрайт, 2000. 523 с.
3. Бордовская, Н.Б., Реан А.А. Педагогика: Учеб. для вузов. СПб.: Питер, 2001. 300 с.
4. Александрова, Е.А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки индивидуальных образовательных траекторий: дис. докт. пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. Тюмень, 2006. 375 с.
5. Иванов, А.В. Социально-педагогическая поддержка ребенка в культурной среде образовательного учреждения: Монография. Москва: АПКППРО, 2008. 136 с.
6. Криволапова, Н.А. Становление и развитие региональной системы профильного обучения: монография / Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования Курганской области. Курган, 2007. 283 с.
7. Куровский В.Н., Пяткина Г.Н. Проблема взаимодействия образовательных систем, социальных институтов и хозяйственных предприятий сельских территорий // Вестник ТГПУ. – Томск, 2013. № 2(140). – С. 232–239.

ВОСПИТАНИЕ ОТВЕТСТВЕННОСТИ КАК АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ЭКОНОМИЧЕСКОМ ВУЗ-е

EDUCATION OF THE RESPONSIBILITY AS AN AXIOLOGICAL COMPONENT OF THE FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN AN ECONOMICS HIGHER SCHOOL

T. Moiseeva

Annotation

Nowadays, nobody doubts that higher education is the most important part of the education of a future specialist. Higher institutions' educators are called to prepare their students for making responsible decisions taking into account the understanding of their role in the economic and social development of the society. We can witness a distinct transition of the education from teaching to learning. Future professionals–economists are expected not only to acquire academic knowledge, but to develop the most crucial moral quality – that of the responsibility for making decisions and factual assessment of their professional activity.

Keywords: social responsibility; values; professional growth; foreign languages; motivation; life-long learning.

Моисеева Татьяна Васильевна

Ст. преподаватель,

Финансовый университет

при правительстве РФ, г. Москва

Аннотация

Сейчас никто не сомневается в том, что высшее образование является важнейшей частью воспитания будущего профессионала. Преподаватели высших учебных заведений призваны готовить студентов к принятию ответственных решений с учётом понимания своей роли в экономическом и социальном развитии общества. В настоящий момент чётко обозначился переход образования от преподавания к обучению. Будущие профессионалы–экономисты должны не только овладеть академическими дисциплинами, но и развить в себе главное духовное качество ответственности за принятие решений и объективную оценку своей профессиональной деятельности.

Ключевые слова:

Социальная ответственность; ценности; профессиональный рост; иностранные языки; мотивация, обучение на протяжении всей жизни.

В философском плане "аксиология" рассматривается как теория ценностей, которая изучает природу этих ценностей, их место и роль в окружающем мире. Понятие ценностей в образовании является основным понятием социокультурной среды, охватывающей взаимоотношения между студентом и преподавателем. Ценность является предметом исследования особого раздела философского знания – "аксиологии" (греч. *axia* – ценность, *logos* – слово, учение) [3, с.504]. Этот термин в педагогике впервые был введён французским философом П.Лани в 1902 году. Понятие о ценностях в обществе существовало с незапамятных времён. Например, Сократ считал ценностью этику, Платон – ум и волю, Аристотель – мужество и выносливость. Такие социально–этические ценности, как добро, истина, справедливость, красота и т.д., всегда были предметом философских учений с античных времен. Для Сократа ценностью являлся сам человек со всем его внутренним духовным миром, вся его жизнь подчинялась внутреннему закону. Сократ видел опасность в превращении человека в нечто случайное, необязательное, а внутренние законы возвышали человека над его собственной ограниченностью,

заставляли мыслить и стремиться к самосовершенствованию. Он не оставил после себя никаких работ, так как никогда ничего не записывал. С его философскими идеями можно познакомиться по работам его учеников. Известно его знаменитое высказывание "Я знаю только то, что ничего не знаю". По его мнению, человек может самостоятельно прийти к мысли о своей причастности к идеальному миропониманию. Обучение человека мышлению и умению находить в себе глубинные духовные черты, представляющие ценность для общества, он считал главной задачей воспитания. Он сблизил знания и нравственность, для него знания должны иметь этическую окраску. Этим он вызвал много возражений мыслителей последующих поколений [3, с.506].

Проблема ценностей как самостоятельная философская мысль возникла не так давно. В наше время ценности включают идею сотрудничества, совместного действия, необходимость принимать чужую точку зрения. "Ценности – это то, через что люди ощущают себя людьми" [1, с.139]. В образовательном процессе ориентация на общекультурные ценности выступает в качестве ос-

нового объекта воспитательной деятельности. Философское понимание ценностей предполагает достижение всегда масштабных целей в будущем и служат критериями практической деятельности человека. В обществе ценно то, что полезно большинству. Ценности являются основополагающими понятиями для оценки любого события в развитии общества. Известные педагоги прошлого века, например, Я.А.Коменский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, полагали, что ценностями надо считать то, что полезно для будущего гражданина, т.е. способствует развитию и совершенствованию его личности. Под "ценностями" они понимали и факторы внешнего мира, такие, как вещи, события, поступки, и мыслительный процесс, охватывающий идеи, образы, научные концепции и нормы поведения в обществе [7, с.175].

В конце XX века наряду с другими дисциплинами появилась новая – педагогическая аксиология. Её предметом стало формирование ценностного сознания и ценностного поведения личности, что предполагает анализ исторического опыта развития педагогической науки, определение ценностей образования, поиск подходов к изменению содержания отечественного образования. Воспитание человека стало рассматриваться как высшая ценность общества и цель социального развития из-за неудовлетворительного духовного состояния современного мира. Любые политические, экономические и социальные проблемы обусловлены деятельностью отдельных личностей, и их благополучное решение или негативный результат зависят также от отдельных ответственных личностей.

На современном этапе аксиологический подход относится к новой методологии современной педагогики и характеризует новую философию образования. Весь опыт развития человечества свидетельствует о том, что нравственность является основой всех человеческих ценностей. И смыслом современной системы образования стало создание условий для формирования нравственности как высшей ценности. По мнению многих педагогов, преподаватель рассматривается как главное условие эффективной педагогической деятельности. Новый подход к образованию на основе общечеловеческих ценностей, таких, как жизнь, здоровье, любовь, образование, мир, творчество, карьера, семья и взаимоотношения в семье являются существенными для развивающейся личности, потому что они остаются постоянными на всех этапах развития общества. Само собой разумеется, что ценности – это только положительные события и явления, связанные с социальным прогрессом. Аксиология относится к гуманистической педагогике, так как человек рассматривается как высшая ценность общества и его отношение к окружающему миру является главным. Аксиологический компонент включает совокупность педагогических ценностей на современном этапе развития общества и образования. К педагогическим ценностям относятся

знания, идеи, концепции, которые имеют большое значение для развития мировоззрения людей. Эти общечеловеческие ценности проявляются в педагогике как форма общественного сознания, они могут меняться и переоцениваться. Вся мировая история образования представляет собой процесс постоянной оценки и изменения известных идей и их перенос в новые условия развития общественного сознания. Сегодня образование стало тем центром, который показывает все преимущества и противоречия, порождаемые современной эпохой, той сферой деятельности, которая в сущности характеризует XXI век. Требования к уровню образования возросло во много раз. А главное – происходят важные изменения в ценностных ориентациях общества, так как образование и знания начинают становиться мотивацией для раскрытия творческого потенциала людей–профессионалов, их самореализации и самосовершенствования. Дальнейшее развитие и состояние экономики в стране во многом будут определяться политикой государства в сфере образования, которое рассматривается как одно из важнейших направлений социальной политики.

Сейчас, как никогда, обществу нужны профессионалы нравственно развитые, креативные, умеющие принимать неординарные решения, с большим научным потенциалом и личными амбициями сделать карьеру, добиться своих целей. Выпускники школ приходят в высшее учебное заведение с определённым отношением к миру. В процессе получения профессии меняется их статусное положение, социальная среда, нравственный облик, также меняется отношение к ним других людей. Постепенно меняются их взгляды на окружающую действительность. Они понимают, что общество требует от них оригинальности, нестандартного мышления, творчества, желания учиться новому на протяжении всей своей активной жизни, бескорыстия и, наконец, ответственности.

Жизнь человека можно сравнить с лестницей, по которой он поднимается от детства к зрелости. Привычные ступеньки от детского сада к школе, из класса в класс, из школы в вуз. Кажется, что переходить с одной ступеньки на другую легко и естественно, появляются новые впечатления, новые переживания, новые знания, мысли, друзья, коллеги и ценности. Молодой человек подходит к рубежу, когда начинает сознавать своё собственное отношение к происходящим событиям и занимает соответствующую его статусу позицию. Как показывает жизненный опыт, на этом пути важно овладеть знаниями, навыками, всем богатством и разнообразием человеческих отношений. Не может человек жить, не признавая установленных в обществе правил, отрицая нравственные нормы поведения, не интересуясь политической и экономической ситуацией в стране, безответственный к своим обязанностям, не признающий принятых в обществе ценностей. Хорошо сказал об этом французский писатель Антуан де Сент-Экзюпери: "Быть человеком – это

чувствовать свою ответственность. Чувствовать стыд перед нищетой, которая, казалось бы, и не зависит от тебя. Гордиться каждой победой, одержанной твоими друзьями. Сознать, что, кладя свой кирпич, и ты помогаешь строить мир".

Следовательно, приоритетными требованиями к будущим специалистам–профессионалам с точки зрения общества является не только формирование ключевых компетенций, но и ответственности – как способности личности определять своё поведение на основе социальных норм, духовных и нравственных ценностей общества. [1, с.142].

Современный специалист с высшим образованием должен иметь, кроме знаний, умений и навыков по выбранной профессии, высокий уровень культуры общения со своими партнёрами и коллегами. Из-за критического состояния современного мира проблема ответственности приобретает сегодня исключительную значимость. Экологические, экономические, финансовые или социальные проблемы зависят от людей, от их ответственных или безответственных действий. Наблюдается снижение профессионального уровня выпускников высших учебных заведений. Наличие диплома ещё не означает адекватную профессиональную подготовку молодых специалистов. Многие из них даже не пытаются найти работу по специальности, указанной в дипломе, потому что чувствуют свою неподготовленность к данной сфере деятельности. Окружающая социальная среда полна объективных проблем во всех областях, и это требует от молодого специалиста брать на себя определённую ответственность, так как без активных действий их решить невозможно. Поэтому основной задачей современного профессионального образования является не только вооружить студентов глубокими и прочными знаниями, но и развить чувство ответственности за возможные последствия своей деятельности, способствовать формированию активной гражданской позиции, духа новаторства и предпринимательства, усердственности и желания работать на благо общества.

Словарь по психологии даёт следующее определение ответственности: "Ответственность – это способность и готовность человека взять на себя обязательства за то, что происходит с ним и вокруг него, за собственные действия, а также за судьбу других людей или ход происходящих событий. На практике ответственность проявляется в том, что человек основную причину того, что происходит, видит в самом себе и готов сделать всё, чтобы изменить ситуацию к лучшему" [6, с.262]. Развитие человека происходит только в общении друг с другом, в стремлении к познанию другого человека, во взаимопонимании. Появляется чувство ответственности к своим поступкам, развиваются комму-

никативные умения и навыки. Это помогает будущему профессионалу строить свои отношения и сознавать ответственность за принимаемые решения.

На современном этапе развития общества растёт роль и значимость иностранного языка как учебной дисциплины в системе высшего образования. Наш XXI век можно назвать веком открытости, межкультурных коммуникаций и диалога различных культур. Иностранный язык обладает эффективными средствами для воспитания ответственного человека, так как приобщает его к ценностям мировой культуры, и готовит к лучшему пониманию своей собственной культуры и своего места в обществе. Многие писатели и литературоведы прошлого придавали огромное значение изучению иностранных языков. Например, литературный критик Д. Писарев считал, что всякое изучение иностранных языков развивает ум, сообщая ему гибкость и способность проникать в чужое мирозерцание. Немецкий поэт И. Гёте высоко ценил знание иностранных языков, прямо заявлял о том, что кто не знает чужих языков, не имеет понятия и о своём. Совсем древние учёные – мыслители заявляли: "Сколько языков ты знаешь, столько раз ты человек".

Современная система образования в области изучения иностранных языков строится на основе познавательной деятельности студентов, так как развивает их индивидуальнее возможности, творческие навыки и профессиональные компетенции. Главное здесь – деятельность преподавателя–педагога. В преподавании иностранного языка аксиологический аспект выражается через три основные позиции. Во-первых, педагог должен понимать нравственные, моральные мотивы каждого студента и уважительно относиться к ним. Во-вторых, он несёт ответственность за распространение только положительного опыта в системе обучения иностранному языку. Он должен быть инноватором в своей области. "Инноваторы – это люди, которые хотят быть первыми в испытании чего-то нового. Они азартны и склонны к риску, они готовы к победе, но не боятся поражения. Именно инноваторы выполняют роль привратника, открывающего ворота потоку новых идей в социальной системе" [4, с.183]. Существует Глобальный индекс инновационности разных стран мира. Россия отстаёт от большинства европейских стран и развитых стран Азии, занимая только 49 место. Этот показатель свидетельствует о том, что внедрение инноваций в российской экономике сталкивается с большими трудностями. Что касается образования в нашей стране, то тут инновации идут полным ходом. Всемирная Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) провела рейтинг "Measuring Innovation in Education", согласно которому Россия вошла в первую пятёрку стран по общему

уровню инноваций национальной системы образования. Благодаря активным мерам государственной политики, образовательным реформам и новым стандартам произошли коренные изменения в системе отечественного образования [4, с.183].

И в-третьих, это – мотивация, тесно связанная с инновационными процессами в образовании. Преподаватель должен организовать учебный процесс таким образом, чтобы он развивал самостоятельную деятельность студентов и желание пользоваться иностранным языком для саморазвития. Мотивация – это прежде всего осознанная необходимость пользования иностранным языком как средством общения. Для того, чтобы сделать изучение языка актуальным, интересным и в то же время необходимым, преподаватель использует разные методологические приёмы в виде ролевых и деловых игр, проектов и презентаций, которые предполагают серьёзную самостоятельную работу студентов.

Все эти подходы развивают реальное профессиональное общение и повышают мотивацию изучения иностранного языка. Даже слабо подготовленные студенты активно включаются в учебный процесс. Ролевые игры имитируют будущие условия профессиональной деятельности. Деловые игры направлены на решение профессиональных проблем и поиск решений. Погружение студентов в специально созданные ситуации общения позволяют подготовить будущих специалистов к профессиональному межкультурному общению. Проекты в последнее время пользуются большим вниманием и занимают важное место в обучении иностранному языку, так как направлены на практический результат в будущем, который надо увидеть или рассчитать, творчески осмыслить и применить к реальным событиям. Научные презентации, особенно групповые, предполагают обобщение большого объёма научных данных и изложение личных идей, гипотез и результатов научного поиска. Студенты работают в парах, командах, группах. Такая совместная деятельность подразумевает чёткость и логичность подачи информации, а главное – ответственность за свою часть в групповой презентации и результаты исследования. Главными ценностями такой совместной деятельности являются взаимная поддержка, толерантность, самостоятельность и сопричастность к общему делу. Самостоятельная личность – это прежде всего ответственная личность, которая может оценивать свою деятельность на фоне деятельности других людей в процессе совместной работы.

Аксиологический аспект, т.е. понятие ценности образования, меняет основные задачи образования. Главные в современном образовании – это качество предоставления образовательных услуг, доступность качественного образования и соответствие потребностям быстро ме-

няющегося современного общества. Меняется общество – меняются и специфика ценностных ориентаций в сфере образования и повседневной деятельности. "Ценность – это индивидуальные представления о желаемой цели, которые обуславливают мотивы поведения и образ мыслей человека по целому ряду жизненных ситуаций, определяя его отношение ко многим аспектам жизни" [4, с.187]. Ценности, имеющие значение для будущего специалиста, влияют на его поведение и во многом определяют его место в активном обществе, уровень ответственности за происходящие события, а это в будущем может изменить в лучшую сторону ход развития общества в целом и всего человечества.

В настоящий момент мы наблюдаем переориентацию деятельности высших учебных заведений на внутренний мир студентов, происходит формирование нового гуманитарного мышления, которое охватывает духовность, нравственность, понимание ценности собственной жизненной позиции с учётом общественных приоритетов. Для высококвалифицированного профессионала "социальная ответственность определяется как способность личности определять своё поведение на основе осознания социальных ценностей общества" [5]. Такой специалист направляет свои знания, умения и навыки на развитие своей страны и общества. Общество ждёт от выпускников высших учебных заведений ответственных действий на благо каждого члена общества. Ответственность формирует сознание и мировоззрение человека, так как социальные проблемы не только затрагивают, но и усложняют жизнь каждого гражданина общества. Решение экологических, социальных и геополитических проблем в мире зависит от ответственной деятельности людей, от того, какое образование они получили и как могут обратить свои научные знания на благо общества. Наш XXI век становится веком открытости и взаимопонимания людей различных культур. "Гуманистическая концепция образования призвана обеспечить возможности для успешной самореализации студентов, их личностного и профессионального роста, создать условия для раскрытия духовного потенциала будущих профессионалов. Таким образом, конечная цель образования состоит в том, чтобы каждый человек мог стать свободным, ответственным человеком" [5].

Аксеологический принцип, т.е. принцип ценностей образовательного процесса, реализуется через воспитание самостоятельности личности, и преподаватель здесь играет первостепенную роль. На нём лежит большая ответственность за раскрытие личностных качеств студентов, он имеет огромный арсенал педагогических и методических приёмов для развития их познавательной деятельности и индивидуальных творческих способностей. Оптимизация учебного процесса со стороны преподавателя подразумевает осознанный выбор методов, при этом в

каждом из этих методов должен быть реальный практический результат, который студенты должны с помощью преподавателя обязательно увидеть, осмыслить, применить на практике или просто просчитать, а может, спрогнозировать возможные последствия. Это значительно повышает мотивацию студентов активно изучать иностранный язык. Ни одно практическое занятие не должно проходить пассивно, инертно, без активной деятельности студентов. Здесь и работа в парах, командах, группах, обмен мнениями, идеями, информацией, анализ возможных ситуаций. Студенты учатся работать самостоятельно, развивая навыки естественного спонтанного общения. Трудно переоценить роль преподавателя и его педагогическое мастерство, уровень социальной ответственности и его личностные качества, когда иностранный язык изучается только в практическом, прикладном аспекте.

Аксиологический подход к обучению иностранному языку сейчас привлекает внимание и педагогов-практиков, и учёных-психологов, так как язык непосредственно связан с мышлением человека. Главное заключается в том, что обучение иностранному языку более наглядно, чем любая другая сфера педагогической деятельности, демонстрирует сам процесс усвоения знаний, умственного и духовного обогащения личности. Привлечение внимания к воспитанию социальной ответственности у студентов послужило стимулом для разработки новых форм и приёмов обучения, направленных на формирование духовных качеств будущего специалиста, его научного мировоззрения, широкого профессионального кругозора, эрудиции и коммуникабельности. Нельзя провести чёткую грань между различными сторонами воспитательной работы, цель которой заключается в воспитании всесторонней развитой личности. Преподаватель не должен забывать о профессиональной направленности иностранного языка в экономическом вузе, о тесных межпредметных связях с экономическими профилирующими дисциплинами, которые изучаются в вузе. Это способствует лучшему овладению экономической лексикой и мотивированному изучению иностранного языка. Преподаватель со всей ответственностью планирует свою деятельность, подбирая тексты, статьи из периодической печати, упражнения для развития навыков спонтанного высказывания, аргументации своей точки зрения и просто для поддержания интереса к своему предмету. При этом важную воспитательную роль играет методическая сторона преподавания, другими словами, методы, активизирующие обучение и стимулирующие умственную деятельность студентов, их самостоятельность, интерес к языку, желание принимать участие в дискуссиях. Например, с новой устной темой преподаватель может сообщить малоизвестные интересные факты, показывая свою осведомлённость, предлагая студентам ответить на ряд заранее подготовленных вопросов. Поиск ответов на вопросы требует не только

уже известных знаний, но ещё и логически обоснованной догадки, личного умозаключения и самостоятельно-го поиска неизвестных фактов.

Ситуативные и ролевые игры, защита проектов и рефератов, "мозговой штурм", обсуждение политических и экономических событий способствуют не только развитию разговорных навыков студентов, но и преодолению психологического барьера при общении на иностранном языке. Эти методические приёмы несут на себе не только познавательную, но и большую эмоциональную нагрузку. Включение таких творческих видов работы по языку в неязыковом вузе даёт преподавателю возможность не только проконтролировать изученный материал, но и организовать обсуждение, оказывать влияние на формирование определённых взглядов, точки зрения и правильного понимания проблемы. Кроме того, иностранный язык имеет огромное значение для воспитания и развития личностных качеств будущего специалиста. К ним относятся: трудолюбие, терпение, целеустремлённость, настойчивость, желание добиться своей цели, исполнительность, любознательность и многие другие. Воспитание всех этих качеств распространяется и на другие дисциплины, изучаемые в вузе. Хотя во всех вузах проводится контроль этой работы, вся она организована с учётом необходимости развития студенческой самостоятельности, а это в свою очередь оказывает положительный эффект на формирование чувства ответственности у каждого студента и преподавателя.

В последнее время многие высшие учебные заведения вводят курсы ориентированного обучения не для того, чтобы студенты могли усвоить изучаемый материал, но для развития у них навыков анализа информации и построения умозаключений. "Фундаментальный принцип, положенный в основу данного подхода, состоит в том, что обучение – это главным образом процесс, и студенты должны брать на себя ответственность за собственное обучение" [2, с.83].

Основная цель обучения заключается в активном вовлечении студентов в процесс обучения на основе решения проблемных задач. Обучение любой дисциплине – процесс длительный, трудоёмкий, не всегда интересный, поэтому чувство ответственности призвано помочь им развить гибкое мышление, понимание важности обучения, сформировать прочные навыки решения проблем, тем самым заложить основы внутренней мотивации. Студенты для себя должны определить, что они уже знают, что им нужно знать в зависимости от выбранной специальности, где получить нужную информацию, как найти рациональные пути решения проблемы. Ответственность подразумевает быть личностью, самостоятельно определять линию и смысл своей жизни, осмысливать свою нравственную позицию "Я хочу – Я могу – Я должен".

Преподаватель несёт ответственность за сознательную целенаправленную воспитательную деятельность в своей области преподавания. Каждый преподаватель актуализирует ту сферу своей деятельности, которая является для него профессионально необходимой. Обоснованный подбор языкового материала, его систематизация, правильное планирование и чёткое выполнение воспитательной работы являются необходимыми компонентами формирования у студентов активной жизненной позиции и сознательного отношения к своему собственному обучению. Сейчас уже никто не сомневается, что учебный процесс представляет собой определённую систему управления, которую необходимо постоянно корректировать и совершенствовать. Эффективное управление учебным процессом невозможно без тщательно отобранного языкового материала и умения увидеть новые тенденции в образовании. В последнее время создаются новые актуализированные учебные программы по всем дисциплинам, разрабатываются более совершенные учебные планы и методические приёмы. Системный подход к обучению иностранному языку всегда привлекал пристальное внимание методистов. Организуются курсы повышения квалификации, на которых обсуждаются в деталях конкретные цели обучения иностранному языку, различные виды контроля знаний, умений и навыков студентов, рациональное планирование учебного процесса, подбираются обучающие программы, отбирается языковой материал и учебные пособия по конкретным темам учебной программы, составляется список электронных сайтов, где можно найти много дополнительного материала по каждой конкретной теме занятия. Управление процессом обучения иностранному языку подразумевает не только формирование знаний, умений и навыков, но и воспитание потребности в творческой научной деятельности, потому что творчество и наука в дальнейшем означают активную самостоятельную работу специалиста над иностранным языком, создают ощущение уверенности в своих силах, а это сти-

мулирует его стремление к дальнейшему обучению на протяжении всей его активной жизни. Помочь выпускнику высшего учебного заведения приспособиться к новым экономическим и социальным реалиям – значит помочь ему стать социально ответственной личностью в обществе.

Образование традиционно стояло на двух китах: на преподавании и обучении. Преподаватель передаёт своей аудитории информацию для изучения. В настоящее время происходит переход от преподавания к обучению. Перемены в экономике, которая становится всё более глобализированной, требуют смещения центра внимания к обучению. Высшие образовательные учреждения должны учитывать это требование времени, главное для них – это сохранить свою фундаментальность и высокое качество знаний. Они также должны нести ответственность за то, что они готовят студентов к будущему, а не к прошлому. Конечно, ещё много надо менять в методике преподавания, но движение вперёд уже весьма заметно. Исполнительный директор известной компании General Electric высказал такую мысль: "Если скорость перемен внутри учебного заведения меньше, чем скорость перемен снаружи, то конец его близок" [2, с.84]. Такие учебные заведения рано или поздно сходят с дистанции и оказываются ненужными, невостребованными. За последнее время обсуждаются и принимаются различные концепции модернизации российского образования, где красной нитью проходит идея подготовки конкурентоспособного, компетентного и ответственного работника, готового к постоянному профессиональному росту на уровне мировых стандартов. Совершенно очевидно, что ответственность за свои решения и профессиональную деятельность должна стоять на первом месте. Без чувства ответственности не может быть конкурентоспособного, компетентного, мобильного, самостоятельного специалиста в любой сфере деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абишева А.К., О понятии ценности:// Вопросы философии, 2002, № 3, с.139–146.
2. Дуткевич П., Нужны ли реформы в системе высшего образования?://Высшее образование в России, 2015, №3, с.83–84.
3. Кириленко Г.Г. Философский словарь. Справочник студента. Москва, 2002, с. 504.
4. Королёва Д.О. Портрет инноватора образования XXI века:// Вопросы образования, № 1, 2015, с.183–187
5. Кочетова И.Д., Роль иностранного языка в развитии социальной ответственности у студентов вузов:// Интернет-журнал "Науковедение", № 1, 2014.
6. Немов Р.С. Психологический словарь. Москва, ВЛАДОС, 2007, с.262.
7. Соджаспирова Г.М. Педагогический словарь. Москва, Академия, 2000, с.175.

МЕСТО И РОЛЬ БИЗНЕС-ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И В МИРЕ

THE PLACE AND ROLE OF BUSINESS EDUCATION IN THE SYSTEM OF SUPPLEMENTARY PROFESSIONAL EDUCATION IN RUSSIA AND IN THE WORLD

A. Postovalova

Annotation

This paper discusses modern approaches to training in business education programs. An analysis of the major trends in the field of training in MBA programs in the world and in Russia. Specific features of Russian business education programs. The main regulatory approaches to the organization of training programs of additional professional education in the Russian Federation.

Keywords: business education, vocational education, trend, specifics.

Постовалова Алина Анатольевна

*Магистрант ФГАОУ ВО "Национальный
исследовательский университет
"Высшая школа экономики", рук. НОЦ ДПО
в сфере строительства и ЖКХ "Академия
Минстроя" ФАУ "РосКапСтрой"*

Аннотация

В данной работе рассмотрены современные подходы к организации обучения по программам бизнес-образования. Проведен анализ основных тенденций в области обучения по программам MBA в мире и в России. Выявлены специфические особенности российских программ бизнес-образования. Рассмотрены основные нормативные подходы к организации обучения по программам дополнительного профессионального образования в Российской Федерации.

Ключевые слова:

Бизнес-образование, профессиональное образование, тенденция, специфика.

Программы MBA во всем мире являются отдельным видом постдипломного образования, предназначенного для руководителей с опытом работы. При этом обучение в бизнес-школе всегда максимально приближено к практике: студенты работают над реальными кейсами (разбор какой-либо бизнес-ситуации в конкретной компании), посещают семинары известных преподавателей и успешных бизнесменов, посещают офисы компаний и т.д. В итоге выпускники программ MBA кроме престижного диплома получают новые знания, новый опыт и полезные навыки. Важной особенностью программ MBA за рубежом является их международная направленность – на одном курсе могут учиться студенты из десятков разных стран.

Дословно получение специализации "магистр делового администрирования" (англ. Master of Business Administration, MBA) предполагает получение магистерской степени со специализацией в области управления бизнесом. Однако бренд "MBA" уже давно вырос из своего магистерского прошлого – эти образовательные программы имеют свою аудиторию, специфические методы обучения и, как правило, более высокую стоимость.

Квалификация MBA подразумевает способность выполнять функции руководителя среднего и высшего звена. В большинстве случаев период обучения в зависимости от начальной подготовки и конкретной программы занимает от 2 до 5 лет.

Несмотря на достаточно широкое распространение, до сегодняшнего дня не существует единого стандарта квалификации MBA, что приводит к сложностям при оценке и сравнении качества различных программ подготовки.

Согласно стандартным подходам современная программа MBA включает два основных блока:

1. общий, в который включаются основные дисциплины (курсы), и который изучается в начале обучения;
2. специализация (второй год обучения или семестр), представляющая собой специализированные (отраслевые или функциональные) курсы на выбор. В некоторых случаях в конце обучения слушатели выполняют курсовую работу (бизнес-проект) по бизнес-стратегии либо сдают экзамен.

Специфика обучения на программах MBA заключается в сочетании стандартных и активных способов преподавания. Их соотношение зависит от предмета и особенностей школы. В десятку лучших бизнес-школ мира входят как учебные заведения, проводящие в основном лекции, так и школы, ориентированные на активные методы.

Лекции, семинары, симуляции и разбор кейсов – это теоретические занятия. Но программы MBA обычно содержат в себе и сугубо практические занятия (field immersion), когда студенты выполняют различные реальные консалтинговые проекты для клиентов, а также выездные занятия в компаниях.

В последние 10 лет многие представители бизнес-школ выделяют в специфике обучения значительную долю soft skills ("мягкие навыки"). Сюда относится обучение лидерским качествам, работе в команде, этике бизнеса. В европейских школах такое направление приобретает все большее значение, в то время как в большинстве американских школ традиционно важнее академическое образование.

В России бизнес-школы появились сравнительно недавно – около 20 лет назад. За этот небольшой для бизнес-образования срок оно прошло в нашей стране несколько этапов развития, в результате чего сегодня в России действует несколько очень сильных программ MBA. Эти бизнес-школы расположены в Москве и Санкт-Петербурге, многие из них получили международную аккредитацию AMBA.

У российских программ MBA есть несколько специфических особенностей:

- ◆ акцент на российском бизнесе;
- ◆ модульный или вечерний формат обучения;
- ◆ более низкая стоимость по сравнению с ведущими зарубежными программами MBA (в среднем российская программа стоит от 400 тыс. до 600 тыс. руб.).

Основным документом, регулирующим образовательную деятельность в нашей стране, является Федеральный закон №273-ФЗ от 29 декабря 2012 года "Об образовании в Российской Федерации" [1]. Отдельных государственных требований по разработке программ MBA в настоящий момент не существует. Важно отметить, что до 2012 года действовали "Государственные требования к минимуму содержания и уровню требований к специалистам для получения квалификации "Мастер делового администрирования – Master of Business Administration (MBA) (2008), которые являются на сегодняшний день уже являющимися устаревшими.

В "Порядке организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профи-

ональным программам", утвержденному Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 1 июля 2013 г. № 499 [2], определены основные требования к программам профессиональной переподготовки. Программа профессиональной переподготовки разрабатывается организацией на основании установленных квалификационных требований, профессиональных стандартов и требований соответствующих федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального и (или) высшего образования к результатам освоения образовательных программ.

Необходимо отметить, что сегодня в отдельных отраслях экономики уже разработаны профессиональные стандарты для руководителей.

Приведем несколько примеров:

- ◆ "Руководитель строительной организации" [3];
- ◆ "Руководитель нефтебазы" [4];
- ◆ "Руководитель управляющей организации в атомной отрасли" [5];
- ◆ "Руководитель предприятия питания" [6];
- ◆ "Руководитель/управляющий гостиничного комплекса/сети гостиниц" [7];
- ◆ "Руководитель управляющей организации в атомной отрасли" [8] и др.

Руководители по подбору персонала крупнейших российских компаний отмечают то, что бизнес-образование является большим плюсом кандидата. В рамках компании, в которой сотрудник работает, есть возможность занять более высокую позицию после получения бизнес-образования. Однако, необходимо учитывать, что при переходе в другую компанию наличие бизнес-образования будет являться плюсом, но не гарантом получения более высокой должности [9].

Рассматривая современные тенденции развития рынка MBA в мире и в России, необходимо отметить, что сегодня существуют независимые школы бизнеса, в том числе занимающие лидирующие позиции в мировых рейтингах, как, например, INSEAD или IMD (Лозанна). Однако в мире, Европе и России активно идет процесс усиления влияния именно университетских бизнес-школ. Опираясь на исследовательскую и педагогическую базу университетов, они в состоянии концентрировать ресурсы и решать задачи, которые не под силу небольшим частным бизнес-школам.

В 2014 году произошло объединение двух известных французских бизнес-школ, расположенных на юге страны, – бизнес-школ Марселя и Бордо. Созданный на этой базе бизнес-университет KEDGE ставит амбициозную задачу в течение десятилетия войти в двадчатку лучших бизнес-школ мира [10].

Другой пример – созданная 5 лет назад самая крупная во Франции бизнес-школа предпринимательского толка SKEMA. Этот бизнес-университет полного цикла образован путем объединения бизнес-школы-технополиса в София-Антиполис и известной финансовой бизнес-школы из Лиона. Сегодня учебное заведение располагает филиалами в Париже, Лионе, Софии-Антиполисе (Франция), Пекине (Китай), Релей (США, Северная Каролина), Рио-де-Жанейро (Бразилия). Планируется создание филиала в России [12].

Аналогичным образом на основе объединения ресурсов двух бизнес-школ была создана несколько лет назад и крупнейшая на севере Франции бизнес-школа NEOMA [11].

Идет процесс консолидации бизнес-школ в Великобритании и Испании. Следует полагать, что в ближайшие годы процесс объединений и слияний в области бизнес-образования распространится и на другие страны Европы.

В последние 5–6 лет все больше бизнес-школ, прежде работавших исключительно в нише дополнительного образования, переходит к модели полного цикла и включает в свой проектный портфель программы бакалавриата и магистратуры. Причем в этом процессе активно участвуют и бизнес-школы, являющиеся признанными мировыми лидерами. Наиболее яркий пример – Лондонская школа бизнеса, открывшая недавно программу магистратуры университетского типа [8].

Необходимо отметить, что движение "вниз" от программ MBA к бакалавриату имеет объективные причины.

Бизнес на глазах молодеет, дисциплины менеджмента и предпринимательства оказываются востребованными студентами бакалаврского и магистерского уровней. И бизнес-школы во всем мире и России серьезно думают, как повлиять на студентов-предпринимателей и сделать их своей клиентурой.

Лидеры бизнес-образования стремятся строить новые программы на междисциплинарной основе. Среди наиболее важных тенденций – подготовка "многофункциональных менеджеров", которые могут в разные периоды карьеры одинаково успешно работать и на госслужбе, и управлять бизнесом. В структуре MBA появляются междисциплинарные курсы, сочетающие подходы бизнеса и искусства (например, "Лидерство через театр", "Искусство убеждать"). Сегодня разрабатывается все больше инновационных тренингов, построенных на анализе литературных и музыкальных произведений, которые учат нестандартно мыслить, видеть перспективу, развивать интуицию, столь необходимую для управления в условиях кризиса.

Следует предположить, что в течение ближайшего десятилетия мы будем наблюдать постепенный переход значительной части программ бизнес-образования (как и университетского образования) в онлайн-формат. И те школы, которые этого не поймут, ждет кризис. В этой ситуации отечественные бизнес-школы, работающие по стандартам и методикам лучших международных бизнес-школ в области базовой теории менеджмента, должны в полной мере использовать возможность в заключительной части своих курсов и программ преподавать специализацию, связанную с особенностями именно российского рынка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года №273-ФЗ (ред. от 03.07.2016) "Об образовании в Российской Федерации" // Собрание законодательства РФ. – 2012. – № 53 (ч. 1). – Ст. 7598.
2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 1 июля 2013 года № 499 "Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам" (ред. от 15.11.2013) // СПС КонсультантПлюс.
3. Приказ Минтруда России от 26.12.2014 № 1182н "Об утверждении профессионального стандарта "Руководитель строительной организации" (ред. от 15.11.2013) // СПС КонсультантПлюс.
4. Приказ Минтруда России от 24.02.2015 № 109н "Об утверждении профессионального стандарта "Руководитель нефтебазы" // СПС КонсультантПлюс.
5. Приказ Минтруда России от 07.05.2015 № 281н "Об утверждении профессионального стандарта "Руководитель предприятия питания" // СПС КонсультантПлюс.
6. Приказ Минтруда России от 07.05.2015 № 282н "Об утверждении профессионального стандарта "Руководитель/управляющий гостиничного комплекса/сети гостиниц" // СПС КонсультантПлюс.
7. Приказ Минтруда России от 27.07.2015 № 516н "Об утверждении профессионального стандарта "Руководитель управляющей организации в атомной отрасли" // СПС КонсультантПлюс.
8. Долгошеева В. Мыслить глобально // Известия. – 2015. – 22 мая.
9. Погорелова Ю. Две стороны одного диплома // Коммерсант.ru [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.kommersant.ru/doc/1492479>.
10. KEDGE Business School [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.kedgebs.com>.
11. NEOMA Business School [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.neoma-bs.com>.
12. SKEMA Business School [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.skema.edu>.

ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ВУЗ-ов КАК СПОСОБ СТАНОВЛЕНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА

THE ORGANIZATION OF RESEARCH WORK OF UNIVERSITY STUDENTS AS A WAY OF FORMATION OF THE COMPETITIVE SPECIALIST

*L. Prozorova
N. Solodkaya*

Annotation

This article is sanctified to the questions of organization of research work of students. Essence and tasks of research work of students, is considered in the article, the analysis of results of questionnaire of students of a bachelor degree of humanitarian and technical universities of Perm.

Keywords: tasks of research work of students, professional competence of the future specialist.

*Прозорова Любовь Юрьевна
К.э.н., доцент, Пермский
национальный исследовательский
политехнический университет
Солодкая Наталья Владимировна
К.пед.н., доцент, Пермский
государственный национальный
исследовательский университет*

Аннотация

Данная статья посвящена вопросам организации научно-исследовательской работы студентов. В статье рассмотрены сущность и задачи научно-исследовательской работы студентов, представлен анализ результатов анкетного опроса студентов бакалавриата гуманитарного и технического вузов г. Перми.

Ключевые слова:

Задачи научно-исследовательской деятельности студентов, профессиональная компетентность будущего специалиста.

В результате стремительного развития компьютеризации и интеллектуализации современного общества высокими темпами растёт объём научно-технической информации. Следовательно, возникает необходимость совершенствования технологий образования в направлении повышения компетентности выпускников, формирования интеллектуальной цивилизованности, развития созидательных способностей специалиста и педагогической технологии, основанной на концепции креативной деятельности. Одной из плодотворных форм её осуществления в вузе является сквозная система научно-исследовательской работы студентов (НИРС), как неделимая составляющая триединого образовательного процесса: учебного, научного и практического.

Система научно-исследовательской работы студентов – совокупность процессов, направленных на формирование у студентов аффиляции к созиданию, освоение студентами учебного материала в соответствии с учебными программами и сверх них методов, приемов и навыков выполнения научно-исследовательских работ, развитие мотиваций к научной и технической креативности, самостоятельности и инициативы.

НИРС способствует индивидуализированному обучению и является одним из важных средств повышения компетентности выпускников с высшим образованием, умеющих быстро адаптироваться к современным условиям

развития экономики, стать конкурентоспособными и профессионально трудоустроиваемыми на рынке труда.

Основная идея НИРС – формирование мотивации у студентов к научному и техническому созиданию, самостоятельности и инициативы в учёбе, с целью повышения профессионального уровня подготовки выпускников с высшим образованием.

Основные задачи НИРС [1,2]

1. Создание условий для раннего выявления талантливой молодежи, самореализации креативных способностей студентов:

- ◆ развитие у студентов способностей к самостоятельным обоснованным суждениям и выводам, к самообразованию;
- ◆ образование через систему НИРС условий для рационального использования свободного времени;
- ◆ предоставление молодежи возможности реализовать свои знания и умения в решении задач.

2. Осуществление преемственности поколений в научных школах по приоритетным научным направлениям через:

- ◆ дополнение учебного процесса достижениями науки и техники;
- ◆ совместное участие студентов, преподавателей

и научных сотрудников в выполнении исследований;

- ◆ привлечение студентов к участию в инновационных проектах, как части профессиональной подготовки специалистов;

- ◆ модернизирование существующих и поиск новых форм интеграции высшего образования с научной и производственной деятельностью в рамках единой системы научного, учебного и практического процессов.

3. Повышение эффективности участия студентов в организационных и методических формах, мероприятиях НИРС:

- ◆ расширение тематики научных исследований студентов за счёт выполнения работ по решению научно-технических задач;

- ◆ повышение результативности организационных, в т.ч. состязательных мероприятий НИРС;

- ◆ углубление международного научного и творческого сотрудничества со студентами других стран.

4. Развитие и повышение у будущих специалистов профессионализма посредством:

- ◆ владения основами методологии рационального и эффективного освоения и использования знаний научно-исследовательской деятельности;

- ◆ накопления знаний, освоения новых приемов и навыков исследовательской и проектно – конструкторской работы;

- ◆ использования методологий и практик планирования и оценки рисков, выбора оптимальных решений;

- ◆ формирования аффиляции к повышению квалификации и переподготовке, самообразованию и самосовершенствованию профессиональной компетентности.

Научно-исследовательской работой студенты должны начать заниматься с первого курса. Сначала студентов необходимо ознакомить с основами и элементами научных исследований, а затем развивать навыки самостоятельной работы по углубленному изучению наук, стимулируя интерес к избранной специальности. На данном этапе студенты учатся осознанию проблемы, умению выдвигать гипотезу, формировать задачи исследования, самостоятельно работать с научной литературой; углубляют навыки конспектирования, готовят сообщения и рефераты.

В последующем периоде будущие специалисты получают знания в области методологии научного исследования, учатся моделировать познавательные и профессиональные задачи, анализировать полученные результаты; овладевают умениями проводить описание опыта, знакомятся и разрабатывают диагностические методики во время прохождения практики, включаются в исследовательскую работу. Им поручаются теоретические или экспериментальные разработки. Данные исследования ведутся при выполнении практических, лабораторных, курсовых и выпускных квалификационных работ, а также при прохождении практики.

Организация НИРС [3]

1. НИРС является развитием и углублением учебного процесса, руководство научно-исследовательской работой студентов осуществляет профессорско-преподавательский состав.

2. НИРС подразделяется на научно-исследовательскую работу, включаемую в учебный процесс и выполняемую в свободное время.

НИРС, входящая в учебный процесс, предусматривает:

- ◆ исполнение заданий на семинарах, лабораторных работ, курсовых и выпускных квалификационных работ (ВКР), содержащих элементы научных исследований;

- ◆ реализацию заданий инновационного характера в период практики;

- ◆ усвоение теоретических основ методики, постановки, организации и выполнения научных исследований, планирования и организации научного эксперимента, обработки научных данных в рамках специальных курсов.

НИРС, выполняемая в свободное время, организуется в форме:

- ◆ участия в студенческих научных и состязательных мероприятиях разного уровня (вузовские, региональные, всероссийские, международные). К ним относятся: конференции, конкурсы научно – исследовательских работ студентов, олимпиады по дисциплинам, разные школы;

- ◆ работы в научных обществах молодых ученых и студентов.

В результате выполнения научно-исследовательской работы студенты должны получить навыки применения теоретических знаний на практике, работать с научной литературой, писать рефераты, готовить и проводить эксперименты, пользоваться оборудованием, докладывать о результатах своих трудов.

С целью изучения отношения студентов к научно – исследовательской работе был проведён анкетный опрос.

Было опрошено 58 студентов бакалавриата 3 и 4 курсов из Пермского государственного национального исследовательского университета (ПГНИУ) и Пермского национального исследовательского политехнического университета (ПНИПУ).

Отвечая на вопрос о том, с чем ассоциируется у них научно – исследовательская работа, большинство студентов указали: с творческой деятельностью (59%). Следует отметить, что большинство студентов бакалавриата гуманитарного вуза (69%) ассоциируют научно-исследовательскую работу с возможностью самореализации, а многие студенты технического вуза – с высокой квалификацией (30%) и общественным признанием (30%). Один из студентов гуманитарного вуза написал, что научно – исследовательская работа у него ассоциируется с пониманием мира. Студент технического вуза отметил, что участие в НИРС ассоциируется у него с вкладом в науку.

Большинство опрошенных студентов написали, что не принимали участие в научно – исследовательской работе (60%). А те, кто принимал участие, выбирали конкурс научно-исследовательских работ (9%), научно-практическую конференцию (9%), студенческую олимпиаду (7%).

На вопрос о желании заниматься научно – исследовательской работой большинство опрошенных ответили, что готовы уделять ей внимание во время обучения в университете (76%). При этом многие студенты бакалавриата технического вуза (39%) конкретизируют свое желание заниматься научно-исследовательской работой на последнем курсе.

На вопрос, чем обусловлено стремление заниматься наукой, большинство студентов указали потребность творческой деятельности (64%). Один из студентов гуманитарного вуза написал, что его личное стремление заниматься наукой обусловлено потребностью быть полезным для общества.

Многие студенты бакалавриата отмечают, что заниматься научно – исследовательской работой надо с первого курса (43%).

Большая часть опрошенных написали, что каждый студент, если хочет стать хорошим специалистом, должен заниматься не только учебой, но и научно – исследовательской работой (57%), по этому вопросу мнения студентов бакалавриата гуманитарного и технического вузов совпали.

Многие студенты бакалавриата написали, что у них не развиты умения и навыки для занятий наукой (74%). По данному вопросу совпали точки зрения студентов гуманитарного и технического вузов.

Отвечая на вопрос – чему преподаватель должен уделять на занятиях, большинство студентов бакалавриата указали, что преподаватель на занятиях должен уделять внимание развитию научного мышления студентов (78%), кроме этого развивать у студентов креативность (47%) и не только давать знания, но и контролировать их усвоение (53%).

Большая часть опрошенных отмечают, что преподаватель должен привлекать студентов к работе над научными изысканиями (69%). Один из студентов гуманитарного вуза написал, что преподаватели должны приводить примеры, чтобы заинтересовать. Некоторые студенты технического вуза предложили, с целью приобщения к научной работе, выдавать групповые задания (создавать

студенческие научно-исследовательские группы) и рассказывать о научно-исследовательской работе студентов на примерах знаменитых людей.

Как показывают результаты анкетного опроса, большинство студентов желают заниматься научно – исследовательской работой с первого курса, т. к. это удовлетворяет их потребность в творческой деятельности, предоставляет возможность самореализации; но у них не развиты умения и навыки для занятия наукой. Следовательно, преподавателям вузов необходимо приобщать студентов к научно – исследовательской работе, развивать у них креативность и умение вести научный спор.

В рассмотренных вузах уделяется повышенное внимание научно-исследовательской работе студентов.

На сайте Пермского государственного национального исследовательского университета (ПГНИУ) есть раздел "Наука", который содержит информацию о конкурсах, грантах и конференциях, представлены результаты научной деятельности. В данном разделе можно ознакомиться с направлениями научной деятельности, научными школами, есть в нём информация и совете молодых учёных ПГНИУ (СМУ ПГНИУ). Главная цель СМУ ПГНИУ – развитие и популяризация студенческой науки в университете.

Пермский национальный исследовательский политехнический университет (ПНИПУ) размещает информацию о научной деятельности в разделе "Наука и инновации". Раздел включает такие направления, как: мегапроекты, технологические платформы, федеральные целевые программы и гранты, инновации в образовательных проектах и студенческие инновационные проекты и др. В ПНИПУ функционирует отдел развития научно-исследовательской работы студентов, который в свою очередь является структурным подразделением управления науки и инноваций, разработано положение о НИРС.

Под активизацией НИРС рассматривается целенаправленная совместная деятельность преподавателей и студентов, предполагающая совершенствование форм, методов, приемов познавательной деятельности с целью становления конкурентоспособного специалиста, повышения профессиональной компетентности будущих специалистов на основе развития таких личностных качеств студентов, как активность, творчество, самостоятельность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Данильченко С. Л. Научно-исследовательская работа студентов: организация научного творчества вузовской молодежи [Текст]/С. Л. Данильченко// Научное и образовательное пространство: перспективы развития: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 29 нояб. 2015 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС "Интерактив плюс", 2015. – С. 81–91. – ISBN 978–5–9907548–0–5.
2. Положение Отдела развития научно-исследовательской работы студентов Управления науки и инноваций // ПНИПУ. – 2012. <http://pstu.ru/activity/innovation/>.
3. Тимофеева Е.М., Белик Н.П., Тимофеева А.С. Научно – исследовательская работа студентов технических вузов // *Фундаментальные исследования*. – 2007. – № 12–3. – С. 462–463; URL: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=4368>.

ИСТОРИОГРАФИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Н.Ф. ФЕДОРОВСКОГО (1838-1918)

HISTORIOGRAPHY OF INVESTIGATION OF N. F. FEDOROVSKY (1838-1918) ENLIGHTENING ACTIVITY

O. Filonenko

Annotation

The article reflects the achievements of modern scientists to study the heritage of Nikolai Fedorovich Fedorovsky (1838–1918). N. F. Fedorovsky's personality as a multi-faceted scientist, a public figure, an organizer of education, a founder of the Elisavetgrad craft-literate in Elisavetgrad school and society literacy and crafts. Has been revealed of N. F. Fedorovsky in the development of educational processes on Elizabethgrady has been shown by the author.

Keywords: N.F. Fedorovsky, historiography, teaching and education, Elisavetgrad society literacy and crafts, Elisavetgrad craft school.

Филоненко Оксана Владимировна
К.пед.н., Кировоградский
государственный педагогический
университет им. В. Винниченка,
г. Кропивницкий, Украина

Аннотация

В статье отражены достижения современных ученых по изучению наследия Николая Федоровича Федоровского (1838–1918). Освещена фигура Н. Ф. Федоровского как многогранного ученого, общественного деятеля, организатора просвещения, основателя Елисаветградского ремесленно-грамотного училища и Елисаветградского общества распространения грамотности и ремесел. Определен вклад Н. Ф. Федоровского в развитие образовательных процессов на Елисаветградщине.

Ключевые слова:

Н.Ф. Федоровский, историография, педагогическая и просветительская деятельность, Елисаветградское общество распространения грамотности и ремесел, Елисаветградское ремесленно-грамотное училище.

Современные требования, относительно усиление лично-ориентированного принципа в обучении и науке актуализировали концепт персонализма, который обосновывает идею восприятия человека как самостоятельного индивида во всей полноте конкретных проявлений и призывает к реализации его творческого потенциала. Не случайно "персоналистское направление", что всегда было ведущим в историко-педагогической науке на современном этапе заметно активизировалось.

Следует отметить, что, к сожалению, авторами историко-педагогических исследований пока не удалось адекватно представить педагогические персоналии соответственно их реального вклада в развитие отечественной педагогической мысли. Плеяда мощных фигур украинской педагогики Елисаветградщины второй половины XIX – начала XX века фактически "выпала" из поля зрения исследователей.

В конце XX века активизируются исследования региона, в частности и относительно развития образования на Елисаветградщине в разные исторические периоды. Особое внимание современных исследователей заслуживают не только отдельные явления тогдашней жизни,

но и деятельности незаурядных личностей, незаслуженно подзабытых.

В этом аспекте актуального значения приобретают образовательная деятельность и научно-педагогические взгляды елисаветградского ученого, педагога, активного общественного деятеля второй половины XIX – начала XX века Николая Федоровича Федоровского (1838–1918), который в тогдашних условиях весьма последовательно и успешно добивался реализации своих демократических начинаний для улучшения уровня жизни прежде всего простого народа, видел острую потребность в повышении его образовательного уровня.

Цель статьи – анализ историографических сведений о жизни и педагогической и просветительской деятельности общественного деятеля, ученого, педагога, публициста, благотворителя Н. Ф. Федоровского.

Но прежде чем перейти к анализу, кратко отметим, что Николай Федорович Федоровский родился в 1838 году в г. Борзне Черниговской губернии. К сожалению, более точной даты рождения установить пока не удалось. Профессия отца – военнослужащего и его ранняя смерть определили будущее 8-летнего мальчика. Мать устроила сына в Киевский кадетский корпус. Однако ни специфика военной профессии, ни ее ограничения и требования

не смогли преодолеть потребности личности Николая Федоровича в общественной реализации. Вопреки военным уставам, навлекая на себя выговоры и недовольство военного руководства, он становится активным общественным деятелем, публицистом, доносит собственные убеждения до широкой общественности.

Н. Федоровский печатается в местной прессе, ведет пропагандистскую работу, выступает с докладами на различных съездах и собраниях. Его интересуют самые острые вопросы народного образования. Он выступает за распространение среди народа полезных знаний; касается проблем зеленых насаждений и возрождения шелководства. Такие занятия не могли быть совместимыми с профессией военнослужащего, и Николай Федорович все свои усилия направляет на педагогическую деятельность. Он становится преподавателем истории и географии в Елисаветградском юнкерском кавалерийском училище.

Однако и этого ему было мало. Один из его современников и коллег (преподаватель ремесленно-грамотного училища) Н. Пашковский вспоминал: "Отличительной особенностью этого необычного организатора было постоянное стремление вперед, к новым берегам, к новым идеалам. В нем как раз жил талант "творца", но не долгосрочного водителя созданного дела" [8].

Каждая идея Н. Федоровского, каждое его начинание вскоре находили широкую поддержку в обществе. Яркие страницы вписали в отечественную историю и Елисаветградское ремесленно-грамотное училище и "Общество распространения грамотности и ремесел", и петербургские общества: для поднятия торговли и промышленности в государстве, "Самопомощь при болезнях", "Общеславянский музыкальный обшкство для духовного повышения народа", "Общество издания общепользных и дешевых книг для украинского народа", отделения которых открывались и в других городах [4, с. 47].

Выдающийся вклад осуществил Николай Федорович у основания первого украинского профессионального театра. Он создал в стенах ремесленно-грамотного училища любительский хор и собрал вокруг него драматический кружок, совместными усилиями которых ставились спектакли перед местной общественностью. Как утверждал Н. Федоровский, специально для них была написана пьеса "Вечорниці" украинского композитора П. Нищинского. Именно в этом самодеятельном коллективе сплотилась яркая плеяда замечательных звезд, корифеев будущего украинского театра: Н. Кропивницкий, И. Тобилевич (Карпенко-Карый), Н. Тобилевич (Садовский), П. Тобилевич (Саксаганский), их сестра М. Тобилевич (Садовская-Барилотти), работающая в училище преподавателем пения, которые впоследствии создали собственную профессиональную труппу.

Перенесенная тяжелая болезнь привлекла внимание Николая Федоровича к изучению медицины. И в этой области он также получил признание как ученый и популя-

ризатор научных знаний. Он издает ряд брошюр по гомеопатии, врачебному делу и самопомощи при болезнях, выступает на съездах врачей, возглавляет Всероссийский съезд гомеопатов.

Еще одним увлечением Н. Федоровского стало садоводство. Он активно занимался озеленением территорий вокруг своего жилища и работы, привлекал к этому своих воспитанников. Чрезвычайно интересовало Николая Федоровича и шелководство, которое с его легкой руки снова возродилось, приобрело распространение. Он непосредственно занимался этим производством и получил признание Министерства земледелия, был награжден двумя серебряными медалями. Для ознакомления с шелководством Н. Федоровский, переехав жить в Киев, ежегодно организовывал курсы для сельских учителей, издал первый в России учебник по шелководству.

О богатстве и щедрости души Николая Федоровича свидетельствует осуществляемая им благотворительная и меценатская деятельность. Он искренне поддерживал молодых талантливых людей, непосредственно принимал участие в их судьбе, помогал им реализоваться. Кроме того, он делал и посильные материальные взносы для нужд общества. Открытый, отзывчивый к чужому горю Н. Федоровский не мог оставаться в стороне от событий, свидетелем которых он был. В возрасте 81 года, рискуя собственным здоровьем, Николай Федорович оказывал помощь при ликвидации эпидемии дизентерии в Бердянске. К сожалению, он не смог избежать инфекции. Летом 1918 г. его не стало [6, с. 8–9].

Как вспоминал Н. Пашковский: "...с уверенностью можно сказать, что он везде и всюду... творил ...на благо человечества" [8].

Первые упоминания о Н. Федоровском находим в "Кратком историческом очерке Елисаветградского Общества распространения грамотности и ремесел: 1873 – 1898 гг." [10]. Известный общественный деятель, этнограф, археолог П. Рябков, анализируя работу Елисаветградского общества распространения грамотности и ремесел, дал высокую оценку ремесленно-грамотному училищу Н. Федоровского. Вообще, по словам П. Рябкова, "по своему типу и программе преподавания училище резко выделялось из ряда всех прочих низших училищ того времени и, можно сказать, было единственным ремесленно-грамотным училищем не только в Елисаветграде, но и во всей России" [10, с. 19].

В очерке автор подчеркивал, что "эффективность" просветительской деятельности Общества распространения грамотности и ремесел в значительной степени зависела от его состава, от воздействия личностей на деятельность общества и его членов, среди них особую роль отводил Н. Федоровскому: "будучи беззаветно преданным делу, Н. Федоровский вносил в него жизнь, развивал массу энергии, своей деятельностью заражал и других: служа раз избранной идее, он невольно заставлял и других ей служить.... Посвящая себя училищу, он не забывал

и общества, его целей и задач, стремясь к расширению его деятельности, к поднятию его жизнеспособности; ... с уходом Н. Федоровского, который был цементирующим началом в обществе особенно заметным становится раскол" [10, с. 20].

Деятельность Н. Федоровского как организатора Елисаветградского ремесленно-грамотного училища, Общества распространения грамотности и ремесел фрагментарно рассмотрена в книге А. Рябинина-Скляревского "Из революционного украинского движения 1870–1880-х годов. Елисаветградский кружок" [9]. В частности, автор отмечает, что Н. Федоровский был одним из первых общественных и культурных деятелей Елисаветграда, сторонником народного образования, организатором в городе "Общество распространения ремесел и грамотности". Обращает внимание на то, что именно Н. Федоровский создает в 1867 г., в приобретенном на собственные средства небольшом доме, первую профессиональную школу – ремесленно-грамотичне училище для учеников, закончивших городские и сельские школы, задача которой было выпускать не только хороших мастеров, но и преподавателей ремесла для сельских школ [9].

На особое внимание заслуживает труд Н. Бракер – известного Елисаветградского педагога, краеведа, мецената конца XIX – начала XX века. Ее статья "Николай Федорович Федоровский. Первый украинский деятель г. Елисавета" (1928) [4] – является одной из наиболее полных оценок наследия Н. Федоровского. В нем освещены основные вехи жизненного и творческого пути Н. Федоровского, важнейшие направления его научной и просветительской деятельности.

"Первый украинский деятель нашего города", человек "неуемной энергии, инициативы и крепкой воли, который не хотел считаться ни с какими препятствиями" [4, с. 46]. Так писала о Николае Федоровиче его современница Н. Бракер.

Большое внимание автор уделяет частной жизни Н. Федоровского, его окружению, отношениям с людьми и общей оценке среды, в котором он жил и рабо тал.

Наиболее результативным с позиции изучения научного наследия Н. Федоровского является период, который берет свое начало с 90-х годов XX в. Именно в это время осуществляются исследования региона, в том числе и относительно развития образования на Елисаветградщине в разные исторические периоды. Выделено не численную, но перспективную группу публикаций, которые посвящены изучению жизнедеятельности выдающихся деятелей исследуемого периода. Среди научных разведок, посвященных исследованию наследия Н. Федоровского целесообразно отметить труды В. Боська, О. Лютой, Ю. Мативоса, Е. Трибуцкой и др.

На основе синтеза накопленного материала появляются содержательные информационно-справочные из-

дания о педагогах и просветителях, сыгравших весомую роль в развитии образования на Елисаветградщине. Это труды В. Боська "Выдающиеся фигуры Степной Эллады: к 250-летию основания крепости Святой Елизаветы, города Елисаветграда и 65-летия образования Кировоградской области" [1], "Исторический календарь Кировоградской области на 2014 год. Люди. Факты. События" [3]. В них подаются насыщенные в информативном плане биографии педагогов, просветителей, в том числе Н. Федоровского. Комплексное ознакомление с ними дает представление о социокультурной среде, в которой формировалась и работала интеллектуальная элита края.

Заметный вклад в изучение и популяризацию фигуры Н. Федоровского принадлежит О. Лютой. Высоко оцененная вклад Николая Федоровича Федоровского в становление и развитие образования на Елисаветградщине, и по случаю 160-летия со дня его рождения, был подготовлен сборник "Н. Ф. Федоровский (1838–1918). Неутомимый труженик на народной ниве" [6] – самое обстоятельное из всех существующих на сегодняшний день исследований жизненного пути и научного наследия педагога.

В своем труде О. Люта кроме уже известных страниц биографии представила обстоятельный анализ научных достижений ученого, в частности осветила его вклад в развитие просвещения в Елисаветграде. Особый интерес имеют сведения об основанном Н. Федоровским Обществе распространения грамотности и ремесел и Елисаветградском ремесленно-грамотном училище, которые были первыми учреждениями подобного характера в провинциальной России. В книгу вошли воспоминания известного общественного деятеля второй половины XIX – начала XX в., современницы и коллеги Н. Федоровского Н. Бракер и его дочери О. Ростовцевой. Отметим, что при печати воспоминаний Н. Бракер сохранено правописание первого издания в сборнике "За сто лет. Материалы из общественной и литературной жизни Украины XIX и начала XX века". Воспоминания О. Ростовцевой, которые хранятся в Кировоградском областном краеведческом музее, переведено на украинский язык в редакции составителя. Издание сопровождается комментариями, где отражены основные сведения о деятельности личностей, с которыми встречался и сотрудничал Николай Федорович, и исправлены некоторые неточности, допущенные авторами воспоминаний. Учитывая небольшое количество источников материала и стараясь придерживаться принципа объективности, автор приводит альтернативные варианты хронологических дат, мест событий так, как они упоминаются в разных источниках. В публикации О. Люта констатирует необходимость студий о просветительской деятельности и наследии Н. Федоровского.

Отдельный интерес представляют статьи Е. Трибуцкой "Подвижническая миссия Николая Федоровского" [11], "Наша цель – благотворительность и просвещение" [12], в которых отражены основные вехи жизни и осуществлен системный анализ научно наследие Н. Федоровского.

Акцентується на увазі на наукових наробках ученого в області освіти і громадської діяльності на Єлисаветградщині. В частині, в статті "Подвижницька місія Миколая Федоровського" Е. Трибуцька підкреслює, що "наблюдая за життям місцевих мешканців, Миколай Федорович бачив гостру потребу в підвищенні їх освітнього рівня". В підтвердження приводить лист М. Федоровського до редакції щорічника "Голос Юга" Горшкову: "Почтене міщанство було поголовно темним. В місті не було ні одного народного училища, і обличавши за незнанням ремесла і по установившись правилом і звичаєм купувати взамен жалованья водку в хазяйському шинку, міщанські сім'ї були в безбачливому положенні. Естественним виходом з нього було поширення не однієї голої грамотності, але і практичних знань, які давали б можливість заробити набутий шматок хліба" [11].

В статті автор, підкреслює, що в 1867 році, іменом стараннями М. Федоровського в Єлисаветграді офіційно було відкрито ремісничо-грамотне училище: "В училищі поступали маленькі діти, які проходили курс навчання грамоті, а також навчилися теслярству і рукоделлю. Крім ремісників в училищі повинні були готувати шовководів і пчелководів, овочеводів і садівників і др. І це не були пусті мрії: користуючись тим, що в місті був тютюновий сад, М. Федоровський починає в своїй школі шовководство" [11].

Фігура ученого як одного з перших активних обще-

ственних діячів і просвітителів в Єлисаветграді охарактеризована в роботі Ю. Мативоса "Перший український діяч в місті" [7]. Її автор пересказує фактологічний матеріал, який ми знаходимо в публікації Н. Бракер. Учений відзначає величезний внесок М. Федоровського в розвиток освіти в Єлисаветграді. Як і у інших авторів, в статті Ю. Мативос називає М. Федоровського "чрезвычайно сознательной, интересной личностью, который основой своей общественной деятельностью избрал просвещение простого народа" [7].

В статтях публікацій В. Босько "Єлисаветградське благодійне товариство поширення грамотності і ремесел (1873–1914)" [2], А. Брояковського "Педагогічна діяльність Єлисаветградського товариства 70-х – початку 80-х років XIX століття" [5], Л. Філоретової "Єлисаветградська громада" [13], автори, аналізуючи просвітницьку діяльність членів Єлисаветградського товариства, відзначають місце і роль М. Федоровського в розвитку навчально-виховних закладів і системи народної освіти на Єлисаветградщині.

Ітак, аналіз наукових досліджень учених показав зацікавленість в вивченні педагогічно-просвітницьких ідей М. Федоровського. Дослідження учених спонукає до більш глибокого вивчення спадщини громадських діячів і педагогів, які внесли вагомий внесок в розвиток освітніх процесів на Єлисаветградщині.

ЛИТЕРАТУРА

1. Босько В. М. Визначні постаті Степової Єллади: до 250-річчя заснування фортеці Святої Єлисавети, міста Єлисаветграда та 65-річчя утворення Кіровоградської області / В. М. Босько. – Кіровоград: Інформаційна мережа, 2004. – Ч. 1. – 376 с.
2. Босько В. Єлисаветградське благодійне товариство поширення грамотності і ремесел (1873–1914) / В. Босько // Вечірня газета. – 2010. – 17 липня. – С. 7.
3. Босько В. Історичний календар Кіровоградщини на 2014 рік. Люди. Факти. Події / В. Босько. – Кіровоград: Центр. – Укр. видавництво, 2014. – 259 с.
4. Бракер Н. Микола Федорович Федоровський. Перший український діяч м. Єлисавету / Н. Бракер // За сто літ. Матеріали з громадського і літературного життя України XIX і початків XX століття. – К.: Держвидав України, 1928. – Кн. 3. – с. 46–49.
5. Брояковський О. Педагогічна діяльність Єлисаветградської громади 70-х – початку 80-х років XIX століття / О. Брояковський // Наукові записки. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. – Випуск 120. – С. 85–88.
6. Люта О. М. Ф. Федоровський (1838–1918): Невтомний трудівник на народній ниві / О. Люта. – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 1999. – 30 с.
7. Мативос Ю. Перший український діяч у місті / Ю. Мативос // Вечірня газета. – 2002. – 4 жовтня. – С. 12.
8. Пашковський Н. Миколай Федорович Федоровський. (По особистих спогадах) // Голос Юга. – 1918. – 10(23) червня.
9. Рябінін-Склярєвський О. З революційного українського руху 1870–1880-х рр. Єлисаветградський гурток / О. Рябінін-Склярєвський // За сто літ. – 1927. – № 1. – С. 149–161.
10. Рябов П. Краткий исторический очерк Єлисаветградського Товариства поширення грамотності і ремесел: 1873 – 1898 гг. / П. Рябов. – Єлисаветград: Тип. Гольденберга, 1898. – 42 с.
11. Трибуцька О. Подвижницька місія Миколая Федоровського / О. Трибуцька // Народне слово. – 2012. – 12 липня. – С. 12.
12. Трибуцька О. Наша мета – благодійність та освіта / О. Трибуцька // Молодіжне перехрестя. – 2008. – 21 серпня. – С. 9.
13. Філоретова Л. Єлисаветградська громада / Л. Філоретова // Науковий часопис НПУ ім. Драгоманова. – Серія 6: історичні науки. – Вип. 9. – К., 2011. – С. 123–130.

ПОЛИТИЧЕСКИЕ ПОКОЛЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ЖУРНАЛИСТИКЕ

POLITICAL GENERATION IN RUSSIAN MODERN JOURNALISM

Z. Barkinkhoeva

Annotation

The article considers political generations in the structure of Russian society, paying special attention to the appearance of the phenomenon in journalism.

Keywords: political generations, socialization, generational theory, professional development, political values, journalism.

Баркинхоева Залина Магомедовна

Аспирант, Институт

"Высшая школа журналистики и массовых коммуникаций" Санкт-Петербургского государственного университета

Аннотация

Статья рассматривает явление "политические поколения" в структуре российского общества, отдельное внимание уделяя проявлению феномена в журналистике. Элемент научной новизны статьи заключается в предложенной авторской классификации политических поколений современных российских журналистов, а также во введении термина "траектория профессионального становления" и выведению соответствующей классификация в рамках журналистской среды.

Ключевые слова:

Политические поколения, социализация, теория поколений, профессиональное становление, политические ценности, журналистика.

Вопрос рассмотрения политических поколений в современной российской журналистике целесообразно начинать с изучения поколений в структуре российского общества и мнений исследователей на этот счет. Известный российский политический психолог Е.Б. Шестопал считает, что вопрос об определении границ поколений есть проблема, не сводимая к констатации паспортного возраста, поскольку стержнем поколенческой общности являются либо те или иные политические события, либо приверженность к некоей совокупности политических ценностей и символов эпохи, вокруг которой формируется определенная идентичность [7]. То есть данное определение политического поколения задает тезис о том, что физический возраст может не совпадать с поколенческим статусом: в одно поколение могут входить люди, родившиеся в разные годы, но объединенные общностью политического опыта, сознания и переживаний. Таким образом, выходит, автор выносит утверждение, что для советской–российской действительности поколение = политическому поколению?

Предлагаемая далее классификация базируется на факторе политической социализации: так, указанный в скобках период для поколения представляет собой не годы рождения, как мы привыкли понимать их в теории поколений, а годы, когда проходила первичная политическая социализация:

- ◆ Предвоенное поколение (1931–1941).
Политическое созревание в условиях разнообразных

политических событий: репрессии, индустриализация. Политическое образование насаждается с момента воспитания в детском саду и до высшей школы.

- ◆ Военное поколение (1941–1951).

Власть пользуется поддержкой населения, ведь мы победили! Глубоки патриотические чувства, безоговорочно принимаются ценности коммунизма. Социализовавшиеся в эти годы на всю жизнь сохранили гордость за свою страну.

- ◆ Первое послевоенное поколение (1951–1961).

"Оттепель", покорение целины, запуск первого советского спутника – люди великой державы.

- ◆ Поколение "шестидесятников" (1961–1971).

Разоблачение сталинизма и пересмотр всей системы политических взглядов, ломка установившегося мировоззрения.

- ◆ Эпоха позднего Брежнева (1971–1981).

Неверие в официальные коммунистические лозунги при отсутствии открытого протеста.

- ◆ Поколение перестройки (1981–1991).

Массовая политическая мобилизация и реформы.

- ◆ Дети постсоветского периода (1991–2001).

Родились и выросли уже в новой России и органично вписались в новую политическую реальность. Они уже не были ни октябрятами, ни пионерами, ни комсомольцами [7].

Автор концепции заявляет, что при анализе политической социализации групп учитывались важнейшие

события, институты, агенты и факторы, влияющие на становление политических взглядов личности. Они разделены на политические (политические события, институты власти, политические организации и партии и т. п.) и неполитические (семья, группы сверстников, школа, работа, церковь, искусство, культура, средства массовой информации и т. д.), поскольку они в непрямой форме влияют на базовые личностные ориентации на власть, конфликт и порядок, насилие и терпимость, свободу и дисциплину.

А.В. Селезнева, опираясь на исследование Е.Б. Шестопал, предложила свою типологию [5]:

- ◆ "Путинское" поколение (15–18 лет),
- ◆ Постсоветское поколение (18–30 лет),
- ◆ Поколение "застоя" (30–45 лет),
- ◆ Поколение хрущевской "оттепели" (45–60 лет),
- ◆ Военное и послевоенное поколение (старше 60 лет).

Под политическим поколением исследователь подразумевает общность людей определенного возраста, имеющих сходные представления о политике и власти, сформированные в процессе первичной политической социализации под влиянием историко-политического и социокультурного контекста его протекания; структурными элементами поколенческого сознания каждой когорты являются присущие ей политические представления и ценности. Политические поколения относятся к категории символических и означают общность современников, жизнь которых совпала с особым периодом истории, сделав именно их свидетелями и участниками событий, реформ, революций. В данной модели мы видим "вернувшуюся" категорию возраста, в чем приходит к согласию с мнениями Карла Мангейма [3] и Хосе Ортега-и-Гассета. Отдельно стоит обратить внимание, что изменение политического ландшафта в концепции связывается в том числе с персоналиями.

Работа Е.Б. Шестопал ценна для задач текущего исследования, поскольку отражает важность политической социализации, необходимость учитывать смену парадигм и политического ландшафта. Кроме того, не выпал из поля исследования и момент ресоциализации, а также приспособление одного поколения к изменениям, которые ведут к зарождению последующих. Также, мы согласны с тем, что категория политического поколения не сводится к возрасту людей, к ним принадлежащих, но зависит от других факторов.

Развернутое видение вопроса, основанное в том числе и на основании вышеизложенных концепций, было изложено автором данной статьи в материале "Политические поколения как явление: формирование, определение, особенности", краткие тезисы которые формулируются следующим образом:

1. Проявление феномена политических поколений возможно в сферах деятельности, непосредственно связанных с этой областью функционирования и развития социума: собственно политика, искусство, журналистика.

2. Политическое поколение можно воспринимать как сложное явление, имеющее уровневую структуру, если говорить о процессах формирования, где каждый последующий уровень находится в зависимости от предыдущего, состоит во взаимодействии с последующим и имеет параллельное линейное развитие. При этом, учитывая взаимодействие масс и элит при создании тренда, процесс формирования политического поколения на всех уровнях можно также считать замкнутым.

3. Политическое поколение есть активная часть социума, члены которой в период резкой смены политического курса, ценностей и формирования определенного политического тренда одновременно пришли в профессию, непосредственно связанную с политической деятельностью.

Далее, перейдем непосредственно к явлению политических поколений в российской журналистике.

С.М. Пасти, известный исследователь сферы журналистики, медиа и коммуникаций, в своей работе "Российский журналист в контексте перемен" [4], проведенной совместно с исследователями Санкт-Петербургского государственного университета, на базе которого производится и данное изыскание, выделяет две профессиональные роли журналистов, два типа профессиональной субкультуры, два журналистских поколения: старшее поколение, советские практики, и молодое поколение – постсоветские практики, что пришли в профессию после 1990 года.

Черты, присущие, по мнению автора упомянутой работы, старшему поколению:

- ◆ журналистика воспринимается как государственный институт, патронирующий общество;
- ◆ это поколение гомогенно и консервативно, состоит из "стандартных" профессионалов, попавших в журналистику после школы и армии, они имеют университетское образование;
- ◆ журналисты были в свое время отобраны преимущественно из рабочего класса, с учетом литературных способностей, и представляют базовые национальности;
- ◆ они обучены в принципах советской теории и практики журналистики, в политике развитого социализма, социализированы через членство в партии. Сегодня у них сохраняется взгляд на журналистику в естественной связке с властями;
- ◆ ответственность за поддержание социального порядка и оказания практической помощи людям, роль социального организатора с соответствующими функциями воспитания, просвещения и наказания, по их мне-

нию, по-прежнему возложена на них;

- ◆ продолжают работать в ведущих информационных медиа, ведущих свою деятельность еще с советских времен, и состоять в традиционных профессиональных ассоциациях;

- ◆ утверждают корпоративную солидарность, поддерживают друг друга в профессии и жизни, соблюдают этику советского журналиста (никакого плагиата, нелитературного языка и пр.).

Характеристики молодого поколения отличны от вышеприведенных:

- ◆ "молодежь" ориентируется на рыночную концепцию журналистики как агентства услуг для потребителя и производителя;

- ◆ это гетерогенная субкультура: 20 – 45 лет, разная этническая принадлежность, происхождение, образование, опыт и социальный класс;

- ◆ преследуют скорее свои интересы в журналистике, не прельщаясь образом публичной службы;

- ◆ за счет стремительного развития медиарынка и, как следствие, неготовности профессии к такому стечению обстоятельств, сфера оказалась доступна дилетантам;

- ◆ в отличие от старшего поколения, представители этого не стремятся к корпоративной солидарности. Напротив, они одиночки, они находятся в конкуренции с другими за материальную выгоду, за удовлетворение творческих и жизненных амбиций;

- ◆ удовлетворяются ролью развлекателя и транслятора сенсационной повестки дня;

- ◆ воспринимают журналистику в первую очередь как инструмент, позволяющий продвигать политико-экономические интересы медиаклиентов (влиятельных персон и групп в политике и бизнесе);

- ◆ для этого поколения медиа разделились на два типа: традиционные и новые;

- ◆ постсовестские практики, в отличие от старших коллег, не привязываются к одному месту работы и допускают совмещение (сотрудничество с несколькими изданиями, штатная/внештатная работа и пр.).

В качестве общих для обоих поколений подходов в журналистике поколений Светлана Пасти отмечает персональное принятие решения, этику, творчество и халтуру, интеллектуальность [4].

В пользу данной классификации (советское и постсоветское поколения) и в ее дополнение говорят и ряд исследований последних лет, в которых авторы, рассматривают некоторые черты, свойственные современной журналистике. При этом под современной журналистикой, как правило, рассматривается период последних 20–25 лет, что обосновывается насыщенной картиной социально-политической жизни страны в это время.

Доминирующим мотивом в попытках выделить эти

самые черты является размывание этических принципов журналистской деятельности, в том числе речь идет о сохранении объективности в профессиональной деятельности.

Несмотря на широкий охват факторов (социально-демографический портрет, анализ практик, мнений, дискурсов, взглядов, ценностей и пр.), на которых базируются предложенные Светланой Пасти типы журналистских субкультур-поколений, автор данной работы, в целом с данной классификацией соглашаясь, однако, считает, что отдельные ее элементы чрезвычайно габаритны и их необходимо детализировать. Почему?

Во-первых, рассмотренные в рамках приведенной классификации сценарии развития в профессии могут быть несколько дополнены.

В рамках же данной работы мы назовем их траекториями профессионального становления. Введение этого понятия в текущее исследование предполагает, что периоды профессионального взросления специалиста и политической социализации могут не совпадать. Представим себе следующую ситуацию: человек в возрасте, скажем, 40 лет, имеющий юридическое образование и практику в этой сфере, в результате ряда обстоятельств в его жизни приходит в журналистику. Таким образом, его "рождение" и становление в этой профессии совпадает с приходом в нее молодых людей 17–18 лет, поступивших на журфак сразу после школы, в то время, как его ровесники, выбравшие в свое время образование журналиста в качестве первого высшего и работающие по специальности, "родились" аж 22–23 года назад. То есть данный гипотетический персонаж демографически относится к одному поколению, а профессионально (как журналист) – к другому.

Автор данного исследования предлагает к рассмотрению следующие общие траектории профессионального становления:

- ◆ журналисты, имеющее профессиональное образование;

- ◆ журналисты, не имеющее специальное образование (яркая черта журналистики конца 1980-х и переходных 1990-х годов в новых рыночных условиях – Михаил Леонтьев, Сергей Доренко, Александр Невзоров, Сергей Кургинян, – а также периода развития Интернет-изданий, в том числе и UGC формата);

- ◆ специалисты, имеющие соответствующее образование, однако, в силу различных причин ушедшие на время из профессии и вернувшиеся через определенный период с новым опытом;

- ◆ специалисты, пришедшие в журналистику, имея образование в смежных сферах деятельности (сфера общественных коммуникаций, социальные и гуманитарные науки. Пример: после выхода постановления "О мерах по улучшению подготовки и переподготовки журналистских

кадров" 1975 года специальные отделения для работников редакций, специалистов разных областей народного хозяйства, имеющих высшее образование и проявивших литературные способности, открылись на факультетах журналистики МГУ, ЛГУ и УрГУ; туда стали переводить студентов из университетов национальных республик, тех, которые проучились три курса на филфаке на родном языке).

Во-вторых, разделение поколений на советское и постсоветское по сути соответствует двум глобальным историческим эпохам страны и общества, не учитывая при этом, что работающие в данный момент советские журналисты прошли через "брежневский застой", "хрущевскую оттепель" и "горбачевскую перестройку" и т.д. А, поскольку условия и контекст в эти периоды разнятся, то и ценности журналистов, чья профессиональная социализация пришлась на один из периодов, отличны от журналистов иного периода (ведь сложно представить, что журналист, чьи профессиональные ориентиры формировались в эпоху газеты "Правда", и тот, кто начал путь в профессии в "Экспресс-газете", могут быть одним и тем же персонажем в ценностном плане, а ведь оба издания относятся к советскому периоду).

Так, известнейший советский и российский социолог Борис Андреевич Грушин, изучавший феномен формирования общественного мнения и процессы функционирования средств массовой информации, выделял "четыре жизни России в зеркале опросов общественного мнения". Так он в одноименном четырехтомнике назвал периоды Хрущева, Брежнева, Горбачева и Ельцина. Следовательно, может возникнуть тождество: период формирования политического поколения в журналистике = периоду правления руководителя страны. С этим мнением сложно не согласиться, однако, изучаемый нами вопрос принуждает нас учитывать также учитывать смену парадигм (скажем, на примере период президентства В.В.Путина можно отследить изменения политического курса страны, а, соответственно, и ценностных ориентиров).

Повторимся: можно предположить, в данном контексте подразумевается, что журналистика, ее черты, особенности, характер влияния на общественность, формирования общественного мнения, а, значит, и особенности журналистов, работающих в эти периоды, различаются. Значит, нужно принять во внимание и то, что российским (несоветским) поколениям журналистов присуща еще одна особенность – разделение СМИ на государственные и частные (новые рыночные реалии), проправительственные и оппозиционные (официально российская оппозиция появилась 1989 году с оформления Межрегиональной депутатской группы, затем создания в 1990 г. Демократической платформы в единственной тогда в стране партии – КПСС и оформления антикоммунистического движения "Демократическая Россия"), появление понятий "кремлевский пул", "правительственный пул",

"олигархическая журналистика", а главное – гарантируемая Конституцией Российской Федерации свобода слова (что с одной стороны дало право выбора, какую информацию и в каком виде транслировать, с другой, как уже выше упоминалось, привело к размыванию этических стандартов в журналистике). Что это значит? В российской (постсоветской) журналистике организационный порядок медиа приобретает вес в процессе расслоения по ориентирам.

В-третьих, поскольку данная работа датируется 2004 годом (а, приводя в качестве аргумента опрос МГУ, проведенный совместно со шведскими исследователями на предмет изменений в журналистской профессии в современном трансформирующемся мире, можно утверждать, что и 5 лет достаточно для перемены отношения к профессии) и учитывает данные, полученные в ходе опроса журналистов, пришедших в профессию с 1963 по 1996 годы (не говоря уже о том, что рожденные с 1995–1996 гг. уже представляют собой отдельную возрастную когорту), мы считаем обоснованным желание обновить и дополнить данные, имея в виду включение важных событий в жизни страны, произошедших за последние 12 лет.

И, наконец, в-четвертых, из-за возможности комплексного подхода к изучению вопроса социализации, фокусировано останавливаясь на каждом этапе становления личности журналиста. Мы считаем при этом возможным опираться на схему анализа журналистских практик и культур, разработанной западными исследователями и одобренной московскими социологами, поскольку она учитывает все уровни профессиональной социализации личности.

Первый уровень – социальный – позволяет рассмотреть экономические и социально-политические условия работы журналиста, а также культурный и исторический контекст и глобальные тенденции.

Второй – организационный. На данном этапе предполагается изучение конкретной медийной структуры, в которой происходит деятельность журналиста (редакция, издательский дом, медиахолдинг и пр.).

На третьем уровне изучению подлежит уже фигура самого журналиста, его собственных взглядов на профессию, его индивидуальных особенностей [1].

На данном этапе возникает справедливый вопрос о целесообразности применения биографического подхода: необходимо ли учитывать и особенности микрообщества, в котором эти индивидуальные особенности формировались (география, этнос и культура, воспитание, семья и пр.), а также отношение к глобальным социальным условиям (одно и то же событие могло иметь прямое отношение к одному человеку и совершенно не коснуться семьи другого. Пример: политические репрессии)?

По мнению автора, сравнительный анализ фигур двух известных российских журналистов, принадлежащих к одному демографическому поколению и работающих в сходных политико-экономических условиях, позволят ответить на этот и некоторые другие вопросы.

Итак, Дмитрий Быков и Максим Шевченко. Являются ли они представителями одного политического поколения журналистов?

Оба принадлежат к одному демографическому поколению ("поколение X", "неизвестное поколение") и к одной когорте политической социализации (рожденные в брежневскую эпоху, в период застоя). Траектории профессионального становления различны: Дмитрий Быков – выпускник факультета журналистики МГУ; если не считать совмещения журналистской деятельности с преподавательской, профессию не покидал; Максим Шевченко же специального образования не имеет (Московский авиационный институт им. Серго Орджоникидзе по специальности "Конструирование микроволновой аппаратуры" и курс лекций в МГУ и в Институте стран Азии и Африки по истории культуры и по арабскому языку).

Как было упомянуто выше, глобальные условия (экономические, политические, культурные и пр.), то есть условия социетального уровня, в которых происходило становление личностей, одинаковы.

Принципиальные расхождения появляются уже на организационном уровне. Первое место работы Максима Шевченко – "Вестник христианской демократии". Развитие религиозной тематики в деятельности журналиста продолжилось во время работы в "Независимой газете", где он вел специализированную полосу, посвященную религиозным проблемам, а позже и стал ответственным редактором приложения "НГ-религии". Кроме того, во время работы в "НГ" Максим часто выезжал в командировки в горячие точки – Афганистан, Чечню, Дагестан, – где конфликты имеют яркий этнический и религиозный окрас. В резюме Шевченко также работа на радио "Эхо", Первом канале и НТВ, в штабе Виктора Януковича на президентских выборах 2004 года в Украине, в Центре стратегических исследований религии и политики современного мира, членство в Общественной палате РФ, в Совете по правам человека при Президенте РФ, Изборском клубе (патриотического характера сообществе экспертов). Является автором большого числа публикаций на религиозную, общекультурную и военную тематику. Таким образом, профессионально Максим Шевченко зарекомендовал себя как эксперт по этнокультурным и религиозным проблемам, взгляды которого, пожалуй, можно назвать "правыми". Вероятно, на их формирование также повлияли и семейные обстоятельства (факторы индивидуального уровня социализации): образованная семья (физики, геофизики, полиглоты), мультинациональное происхождение (русские, белорусы, украинцы), члены семьи поддержива-

ли существующий режим (коммунисты), однако преследование политического характера имело место в истории (дед отсидел год по подозрению в шпионаже).

Что касается профессионального становления Дмитрия Быкова, то здесь отдельно стоит выделить его постоянное с 1985 года сотрудничество с общественно-политической газетой "Собеседник" (в текущий момент в качестве креативного редактора). Изначально государственное советское издание, в 1990 году приобрело статус самостоятельного и с тех пор славится своей тягой к сенсационности: первая газета, опубликовавшая интервью с Эдуардом Лимоновым, фрагменты "Записок дрянной девчонки" Даши Асламовой, развернутое интервью с основателем диссидентского движения в СССР Владимиром Буковским, интервью ушедшего на Запад шпиона Олега Гордиевского, журналисты издания первыми нашли сокамерника Михаила Ходорковского и опубликовали беседу с ним. Подобная экстравагантность, сенсационность и полемичность характерна и практически всей журналистской деятельности Быкова: от написания сценария к фильму "Девственность" до отказа от персонального приглашения на встречу деятелей культуры с Владимиром Путиным (дважды). Политические взгляды резко оппозиционные: активный участник протестных маршей и митингов последних лет, член Координационного совета оппозиции, автор таких публичных высказываний, как "История поставила на нас – и положила на них", "Не расквашивайте лодку – нашу крысу тошнит!", "В России физические законы действуют весьма избирательно", "Россия щеляста, и потому тоталитаризм в ней невозможен", "Российский народ охотно идёт вслед за любым вождём, лишь бы не думать самому" и др.

Отношение к профессии также не однозначно: "Я всегда мечтал работать в школе – и много работал в 90-е годы в школе 1214 на Мосфильмовской улице. Потом долго не работал и случайно сказал в одном интервью, что хотел бы вернуться в школу – и меня взяли и пригласили. А вообще учитель – потомственная профессия, моя мать – довольно известный учитель-словесник. Да и мне кажется, что сейчас эта работа более осмысленная, чем журналистика, более насыщенная пользой." (из интервью онлайн-журналу Slon.ru). Кроме того, является довольно таки известным поэтом (проекты "Поэт и гражданин", "Гражданин поэт" и пр.).

На выходе мы получаем следующий результат: два известных действующих журналиста, оба принадлежат к одному демографическому поколению, оба росли в схожих экономико-политических условиях, в одном глобальном историческом контексте, но в различных микроусловиях (история семьи, различия взглядов, атмосфера, в которой происходило взросление и пр.), на организационном уровне изначально попали в различную среду, имеют различные пути прихода в профессию, диаметрально противоположные политические взгляды.

Мы согласны, что выбор данных фигур для сравнения может быть не совсем репрезентативным для всей выборки (современные журналисты), результаты несколько субъективны, однако этот и другие аргументы, изложенные выше свидетельствуют в пользу предположения, что демографические поколения и поколения в журналистике не обязательно совпадают; что политические поколения не обязательно представляют собой однородную совокупность личностей с общими политическими взглядами, биографический фактор может влиять на политические взгляды, но это нормально: речь идет о проявлении поляризованности (+/-, действие/противодействие, элита/контрэлита, власть/оппозиция), более того, как правило, этим и создается движение и развитие, смена и изменение ценностей; что личность журналиста необходимо рассматривать на различных уровнях, начиная от глобальных тенденций, повлиявших на социализацию, до анализа мотивов и обстоятельств более узкого характера.

Итак, в свете всего вышесказанного в данном материале, мы предлагаем следующую классификацию политических поколений, актуальную для современной российской действительности, в том числе и журналистской среды:

- ◆ тоталитарное поколение (люди, пришедшие в журналистику до 1953 года) – крайне малочисленное поколение;
- ◆ поколения "оттепели" (пришли в профессию в период 1953–1964 гг.) – также немногочисленное ныне поколение;
- ◆ поколение "застоя" (1964–1985 гг.).

Характерные черты журналистики периода (условия профессиональной социализации): появление цветного телевидения, официальный отказ от крайностей ("очернительства" и "лакировки действительности"), ужесточение цензуры в связи с военными действиями, гонения в культуре, появление и распространение пленок "из-под полы", глушение западных радиостанций и пр.

- ◆ поколение "перестройки" (1985–1991 гг.);

Характерные черты журналистики периода: "гласность", возможность обсуждения ранее закрытых тем, негативных социальных явлений, прекращение глушения некоторых станций, публикация многих ранее запрещенных материалов и произведений, ликвидация "спецхрана" и Главлита, законодательно упомянута отмена цензуры, первые частные издания.

- ◆ поколение "лихих 90х" (1991–1999 гг.).

Характерные черты журналистики периода: официальное упразднение цензуры и провозглашение свобод, массовое появление частных СМИ и установление конкуренции, становление деловой журналистики, громкие убийства журналистов.

- ◆ "раннепутинское поколение" (2000–2003 гг., приблизительно до вторжения США в Ирак, обострения российско-грузинских отношений и пр.: до момента, когда стало актуально в новейшей истории выражение "США надо разрушать государства, России – их сохранять") [6].

Характерные черты журналистики периода: переход к рыночной модели медиа, частые "споры хозяйствующих субъектов".

- ◆ "поздепутинское" поколение (2003–н.в.).

Характерные черты журналистики периода: Web 2.0, социальные сети, новые медиа.

Формирование поколения действительно связано с личностями руководящих лиц, но только потому что они задают определенную парадигму и ландшафт, важность которого мы выше отмечали. При этом промежуточные личности (Андропов, Черненко, Медведев) не выделяются в отдельные категории, поскольку являются преемниками/передатчиками определенных векторов. И, наоборот, при одной личности может происходить изменение ценностных ориентиров: "из либерального прозападного президента начала 2000-х он <Путин> превратился в авторитарного правителя и одного из самых ярких противников Запада" [2, аннотация].

ЛИТЕРАТУРА

1. Аникина М.Е., Трансформирующиеся журналистские культуры в России: исследовательский подход, Вестник Московского государственного университета, Серия 10, Журналистика, № 4, 2012.
2. Зыгарь М.В. Вся кремлевская рать: Краткая история современной России. М.: Интеллектуальная литература, 2016.
3. Мангейм К. Проблема поколений. Новое литературное обозрение, № 2 (30), 1998.
4. Пасти С.М.. Российский журналист в контексте перемен. Под ред. проф. Д.П. Гавры. Tampere University Press. Тампере, 2004.
5. Селезнева А.В. Политико-психологический анализ политических ценностей современных российских граждан: поколенческий срез // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология, №3(15), 2011
6. Стариков Н.В. Лаконизмы: Политика. Власть. Общество. СПб.: Питер, 2016.
7. Шестопап Е.Б. Политическая социализация и ресоциализация в современной России // Полития: анализ, хроника, прогноз: журн. полит. философии и социологии политики, № 4, 2006.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ДЕЙКТИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ МАКЕДОНСКОГО ЯЗЫКА

EXPERIMENTAL STUDY OF MACEDONIAN DEICTIC INDICATORS

*N. Boronnikova
E. Kotelnikova*

Annotation

The article presents the results of the experiment concerned with the Macedonian demonstratives ternary system including the indicators of proximity, mediality and distality. This experiment aims at revealing the meaning of a medial indicator and identifying the type of the Macedonian deictic system. The experiment has been conducted with the help of both personally and distant-oriented contexts. According to these data the demonstratives semantics has been defined by the informants.

Keywords: spatial deixis, personal deixis, determinant, the Macedonian language.

*Боронникова Наталия Владимировна
К.ф.н., доцент, Пермский
государственный национальный
исследовательский университет
Котельникова Елена Юрьевна
Ст. преподаватель, Пермский
государственный национальный
исследовательский политехнический
университет*

Аннотация

В статье рассматривается троичная система македонских демонстративов, включающая показатели проксимальности, медиальности и дистальности, в экспериментальном аспекте. Цель эксперимента – выявить значение медиального показателя и определить тип дейктической системы в македонском языке. Материалом для эксперимента послужили лично-ориентированные и дистантно-ориентированные контексты, на основании которых информанты определяли семантику демонстративов.

Ключевые слова:

Пространственный дейксис, ролевой дейксис, детерминатив, македонский язык.

Статья посвящена анализу пространственных дейктических показателей (демонстративов) в современном македонском литературном языке. Демонстративы в македонском имеют три формы: с корнями –в, –т, –н. Первая указывает на объект, расположенный близко к говорящему, вторая характеризуется как нейтральная, третья отсылает к удаленному от говорящего объекту. Первый член триады в работе обозначается как показатель проксимального дейксиса (P), второй – как показатель медиального дейксиса (M), третий – как дистального (D). В ряде македонистических исследований отмечается, что форма с корнем –т соотносится со вторым участником речевого акта – слушающим [1].

Пространственный дейксис, являющийся одной из субкатегорией дейксиса, основан на лингвистическом выражении говорящим собственного положения в трехмерном физическом пространстве [10, с. 235]. В качестве точки отсчета выступает фигура говорящего, который воспринимает себя в пространстве в трех измерениях: высота, ширина и длина. Ч. Филлмор говорит о том, что для ориентации человека в пространстве важно прежде всего анатомическое вертикальное и фронтальное

членение собственной фигуры на верх и низ, перед и зад, право и лево [10, с. 238].

Ориентиром физической организации пространства может быть и адресат [2, 10, 11]. По определению Ч. Филлмора, "spatial deixis is that aspect of deixis which involves referring to the locations in space of the communication act participant; it is that part of spatial semantics which takes the bodies of the communication act participants as significant reference objects for spatial specification" [11, с. 37].

Для описания положения предметов по отношению к дейктическому центру Ч. Филлмор ввел понятие относительной дистанции [10]. Минимальная дейктическая система состоит из двух компонентов с семантикой 'близко от говорящего' и 'не близко от говорящего'. Эта система является самой распространенной в языках мира [5, с. 323; 9, с. 36]. Что касается расширенных вариантов дейктических систем, они могут включать большее число степеней близости. Распространенной является трехчленная система, коррелирующая с системой ролевого дейксиса: 'близко от говорящего', 'близко от адресата', 'далеко от говорящего и адресата'

[4, с. 70–77; 5, с. 323–327; 9, с. 13–20]. Выделяются также более дробные системы по степени близости [5, с. 325].

По типу дейктической ориентации в языках мира принято различать лично-ориентированные и дистантно-ориентированные системы [11; 8; 9; 12]. Для лично-ориентированных систем принципиальна соотнесенность дейктика с локуторами (участниками речевого акта). Для дистантно-ориентированных систем важна дистанция между дейктическим центром и референтом.

Нами был проведен эксперимент, задача которого состояла в том, чтобы выявить, какой тип дейктической системы представлен в македонском языке. Является ли она персонально-ориентированной или же пространственно-ориентированной? Какова роль медиального компонента в его дейктической системе? Поскольку, как отмечает Х. Диссель, значения дейктиков в трехчастных системах определяется следующим образом: ближний дейктик указывает на референт, находящийся рядом с говорящим; дальний дейктик – на референт, находящийся в удалении от говорящего. Средний же компонент может использоваться при референции к предмету, находящемуся в сфере адресата, или же к объекту, находящемуся дальше объекта, маркируемого ближним дейктиком, но ближе объекта, обозначенного дальним дейктиком [9, с. 36, 39].

В качестве материала для эксперимента была использована идея рисунков из статьи А.А. Ростовцева–Попеля [6, с. 22–34], посвященной типологии средних дейктиков в трехчастных дейктических системах и их соответствий в двухчастных системах. В основе эксперимента А.А. Ростовцева–Попеля лежит теория описания дейктиков в структуре коммуникативной диады, предложенная К. Юнгблут [12, с. 13–40]. К. Юнгблут анализирует стратегии указания в зависимости от взаиморасположения трех компонентов речевого акта: локуторов: говорящего, адресата – и референта. Взаиморасположение говорящего и адресата в процессе коммуникации она рассматривает в трех аспектах: *face-to-face conversation* (коммуникация лицом друг к другу), *face-to-back conversation* (нахождение говорящего за спиной собеседника), *side-by-side conversation* (нахождение говорящего рядом с собеседником) [12, с. 18].

Помимо взаиморасположения локуторов, необходимо учитывать второй параметр – местонахождение референта во внутреннем/ внешнем пространстве коммуникации. Внутреннее пространство – пространство между локуторами, внешнее – за ними или перед ними. Третий параметр – нахождение референта в поле зрения локуторов или вне его.

А.А. Ростовцев–Попель увеличивает степень подробности анализа Юнгблут: испытуемым предлагалось дополнить высказывания, которые подразумевали указание и в которых был пропущен дейктик. Количество референтов варьировалось от одного до трех, они могли находиться между участниками коммуникации, а также за спиной у одного из них или у обоих. Пограничным случаем являлась ситуация, в которой референт находился в поле зрения обоих локуторов, однако адресат не видел говорящего [6, с. 26].

На используемых рис. 1–10 варьируются следующие параметры: 1) положение локуторов: говорящего, на рисунках обозначен как S, и слушающего (A) – относительно друг друга; 2) количество референтов (от одного до трех); 3) положение референтов относительно локуторов: между ними, за ними, перед ними; 4) расположение локуторов относительно референтов. Всего используется 9 контекстов, рисунки 4 и 6 абсолютно идентичны, контекст 6 используется как диагностический к контексту 5. Лично-ориентированными являются контексты 1, 2, 3, 7, 8, 10. Остальные – пространственно-ориентированные.

Испытуемому предлагалось посмотреть на **рис. (1 – 10)** и представить, что S – это он, а A – это его собеседник. Нужно попросить собеседника передать бутылку со стола. Под картинкой написаны фразы, в которых пропущены детерминативы, необходимо вставить соответствующий детерминатив (например, *дај ми го шише (-во, -то, -но) од прва (-ва, -та, -на) маса 'дай мне бутылку с первого стола'*).

Ниже приводятся результаты эксперимента, сгруппированные по параметрам:

1. зависимость от условий коммуникации;
2. зависимость от фактора "специальность";
3. зависимость от фактора "возраст";
4. зависимость от фактора "место рождения".

Результаты использования дейктиков в зависимости от условий коммуникации – **табл. 1***. Слева по вертикали обозначены номера контекстов, справа по горизонтали – номера референтов.

* Отказы информантов отвечать на вопросы учитывались в общих подсчетах, но не отражены в таблицах.

На рис. 1–3 изображена взаимонаправленная коммуникация, референты находятся во внутреннем поле общения. На рис. 1 представлено два референта (в поле S и A). На рис. 2 – один (в поле A). На рис. 3 – три референта.

В конт. 1 первый референт носители македонского языка маркируют с помощью показателей P (47%) и M (50%), незначительную долю составляют ответы, в которых использован D (3%)*.

* Ответы, составляющие менее 10%, мы относим к незначущим.

Материал для эксперимента.

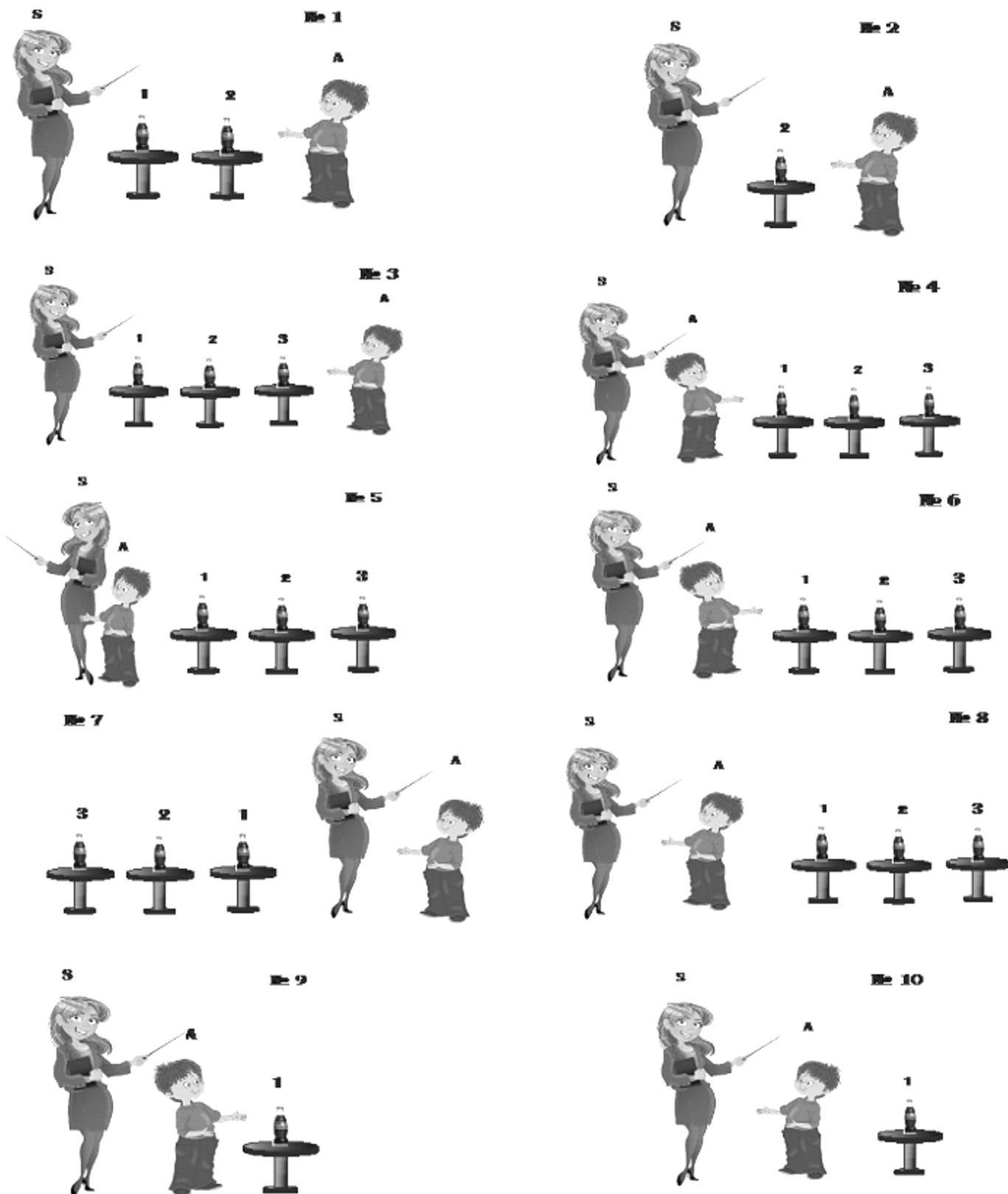


Рисунок. 1-10 (© Автор рисунка - Н.А. Вайсман.)

Таблица 1.

Зависимость дейктиков от условий коммуникации.

| Контекст | 1 референт | | | 2 референт | | | 3 референт | | |
|----------|------------|-----|-----|------------|-----|-----|------------|-----|-----------|
| | P | M | D | P | M | D | P | M | D |
| № 1 | 32 | 34 | 2 | 8 | 41 | 17 | - | - | - |
| | 47% | 50% | 3% | 12% | 60% | 25% | - | - | - |
| № 2 | - | - | - | 8 | 48 | 12 | - | - | - |
| | - | - | - | 11% | 71% | 18% | - | - | - |
| № 3 | 34 | 30 | 1 | 15 | 36 | 14 | 3 | 44 | 18 |
| | 50% | 44% | 1% | 22% | 53% | 20% | 5% | 65% | 26% |
| № 4 | 33 | 32 | 1 | 9 P/M 1 | 40 | 16 | 4 | 28 | 31 M/D 2 |
| | 49% | 47% | 1% | 13% 1% | 59% | 24% | 6% | 41% | 46% 3% |
| № 5 | 15 | 45 | 8 | 8 | 47 | 13 | 2 | 46 | 20 |
| | 22% | 66% | 12% | 12% | 69% | 19% | 3% | 68% | 29% |
| № 6 | 36 | 27 | 5 | 14 P/M 1 | 37 | 17 | 6 | 27 | 33 M/D 2 |
| | 53% | 40% | 7% | 20% 1% | 54% | 25% | 9% | 40% | 48% 3% |
| № 7 | 9 | 50 | 8 | 7 | 46 | 14 | 5 | 42 | 20 |
| | 13% | 74% | 12% | 10% | 68% | 21% | 7% | 62% | 30% |
| № 8 | 16 | 39 | 13 | 7 | 43 | 18 | 2 | 41 | 23 |
| | 24% | 57% | 19% | 10% | 63% | 27% | 3% | 60% | 34% |
| № 9 | 13 M/D 1 | 44 | 10 | - | - | - | - | - | - |
| | 19% 1% | 65% | 15% | - | - | - | - | - | - |
| № 10 | 2 M/D 1 | 40 | 24 | - | - | - | - | - | - |
| | 3% 1% | 59% | 35% | - | - | - | - | - | - |

Второй референт в большинстве случаев (60%) обозначен с помощью M, ряд испытуемых использовал для его обозначения D (25%), 12% испытуемых использовали P. В соответствии с полученными результатами можно предположить, что референт, находящийся в поле S, говорящие маркируют с помощью показателей M/P, при этом M выступает как нейтральный показатель, обозначающий определенность объекта, лишенный в данном случае собственно дейктической функции, что же касается P, то его назначение – маркировать личную сферу субъекта речи: *Дай ми го шишево/шишето што е на масава/масата пред мене*. Второй референт в большинстве случаев кодируется показателем медиальности, в ситуации же маркированной дистанционности употребляется показатель дистальности: *Дай ми го шишето/но што е на масата/масана пред тебе*. Использование показателя проксимальности вызвано субъективными причинами, как правило, оно наблюдается у тех информантов, которые, несмотря на задание, за точку отсчета при коммуникации выбирают собеседника, первый референт в та-

ком случае соответственно маркируется M или D: *Дай ми го шишето што е на масата пред мене*. - *Дай ми го шишево што е на масава пред тебе*.

В конт. 2 референт в сфере адресата обозначается показателем медиальности (71%). Реже возможно в этом случае использование дистальных дейктиков (18%), в незначительной степени представлено использование показателей проксимальности (11%).

Анализ конт. 3 показывает, что здесь наиболее отчетливо проявляется противопоставление первого референта второму и третьему. Первый референт маркируется P/M: *Дай ми го шишево/то што е на масава/та пред мене*. Возм.: *Дай ми го шишето од првава маса*. Второй и третий – показателем медиальности (53% и 65% соответственно): *Дай ми го шишето од втората маса*. - *Дай ми го шишето од масата до тебе*. По мере удаления от говорящего уменьшается количество показателей проксимальности (50%, 22% и 4,5%) и увеличивается количес-

тво показателей дистальности (1%, 20%, 26%), что говорит о пространственной ориентации использования маркированных дейктиков, точкой отсчета здесь является сам говорящий.

При сравнении ориентированных на локуторов контекстов (конт. 1–3) с дейктически нейтральными (конт. 4 и 6) выявляются следующие закономерности. В случае, когда объекты находятся перед локуторами во внешнем пространстве, они маркируются следующими образом: первый – Р/М, второй – М, третий – D/М: *Даж ми го шишево/то од првава/та маса. - Даж ми го шишето од втората маса. - Даж ми го шишено/то од третата/на маса.* По сравнению с предыдущим контекстом (конт. 3) возрастает доля показателей дистальности (26% и 46%), что связано с отсутствием ориентации информантов на сферу адресата. В контексте 4–6 параметр "положение адресата" нейтрализуется и на первый план выступает параметр "положение референта в пространстве относительно говорящего", это приводит к увеличению количества употреблений дальних дейктиков. Значение М в данном случае – срединное положение.

В конт. 5 референты находятся за спиной коммуникантов, предполагается, что говорящий и слушающий уже видели и знают, как они расположены. Согласно нашему материалу, для говорящего не столь важна дистанция при расположении референтов, сколько степень известности объекта, поэтому наиболее частотным показателем во всех трех случаях стал М (66%, 69%, 68%): *Даж ми го шишето од првата маса зад нас. - Даж ми го шишето од втората маса зад нас. - Даж ми го шишето од третата маса зад нас.* Если же на первый план для него выходит аспект "расположение референта в пространстве", то наблюдается определенная тенденция в уменьшении количества показателей проксимальности (22%, 12%, 3%) и увеличении количества показателей дистальности (12%, 19%, 29%) от первого референта к третьему, что опять-таки свидетельствует о маркированности пространственных показателей в системе македонского языка и их привязке к личной сфере говорящего.

Рис. 6, абсолютно идентичный рис. 4, результаты которого представлены в строке 6 табл. 1, использовался как диагностический контекст к рис. 5, для того чтобы информант мог визуально представить положение объектов в пространстве. Основная логика ответов в этом случае сохраняется: первый референт обозначается Р/М, второй – М, третий – D/М.

На рис. 7 говорящий и адресат находятся друг напротив друга. Здесь изменено положение референтов: они находятся за спиной говорящего во внешнем поле

коммуникации в поле зрения адресата. Предполагается, что говорящий осведомлен о местоположении референтов. Наиболее частотным маркером референта в этом случае выступает М: *Даж ми го шишето од првата маса зад мене. - Даж ми го шишето од втората маса зад мене. - Даж ми го шишето од третата маса зад мене.* Значимыми также будут показатели дистальности, которые выполняют анафорическую функцию (12%, 21%, 30%): *Даж ми го шишено од првана маса зад мене. - Даж ми го шишено од вторана маса зад мене. - Даж ми го шишено од третана маса зад мене.* Ближайший к говорящему объект может маркироваться показателем проксимальности (13%): *Даж ми го шишето од првава маса зад мене.*

Рис. 8 отличается от рис. 7 только тем, что говорящий видит референты, а слушающий нет. Как показывает анализ, все три референта в обеих ситуациях маркируются показателем медиальности: *Даж ми го шишето од првата маса зад тебе. - Даж ми го шишето од втората маса зад тебе. - Даж ми го шишето од третата маса зад тебе.* Возможна кодировка первого элемента системы Р (13% и 24%): *Даж ми го шишево од првава маса зад тебе*, а третьего – D (30% и 34%): *Даж ми го шишено од третата/на маса зад тебе*, увеличение маркированных показателей наблюдается в том случае, когда референт находится в поле зрения говорящего.

В строках 9 и 10 табл. 1 представлены результаты анализа контекстов, где отсутствует выбор между референтами: на рис. 9 имеется один референт в поле зрения обоих локуторов, на рис. 10 – в поле зрения говорящего. В первом случае адресат повернут спиной к говорящему и находится между ним и референтом. Во второй ситуации адресат повернут лицом к говорящему, спиной – к референту. В обеих ситуациях по преимуществу используется показатель медиальности (65% и 59%): *Даж ми го шишето што е пред тебе. - Даж ми го шишето што е зад тебе.* Когда говорящий видит референт, возможно использование показателей проксимальности, если предполагается, что адресат включается в личную сферу говорящего (19%): *Даж ми го шишево што е пред тебе*, если же адресат рассматривается как объект, занимающий позицию между говорящим и референтом, то дальний референт может маркироваться показателем дистальности: 15% на рис. 9: *Даж ми го шишено што е пред тебе.* – и 24% на рис. 10: *Даж ми го шишено што е зад тебе.*

Ниже приводятся подсчеты результатов эксперимента, сгруппированные по фактору "специальность" (табл. 2). Цифрой I обозначена группа гуманитариев, цифрой II – группа негуманитариев. Гуманитарии выступают как контрольная группа для проверки результатов негуманитариев. При подсчетах мы не учитывали отка-

Таблица 2.

Зависимость дейктиков от фактора "специальность".

| Кон- текст | 1 референт | | | | | | 2 референт | | | | | | 3 референт | | | | | |
|---------------|------------|-----|-----|-----|-----------|-----|---------------|-----|------|-----|-----|-----|------------|------|-----|-----|----------------|-------|
| | P | | M | | D | | P | | M | | D | | P | | M | | D | |
| | I | II | I | II | I | II | I | II | I | II | I | II | I | II | I | II | I | II |
| № 1 | 7 | 25 | 11 | 23 | 1 | 1 | 0 | 8 | 14 | 27 | 5 | 12 | - | - | - | - | - | - |
| | 37% | 51% | 58% | 47% | 5% | 2% | 0% | 17% | 74% | 57% | 26% | 26% | - | - | - | - | - | - |
| № 2 | - | - | - | - | - | - | 0 | 8 | 19 | 29 | 0 | 12 | - | - | - | - | - | - |
| | - | - | - | - | - | - | 0% | 16% | 100% | 59% | 0% | 25% | - | - | - | - | - | - |
| № 3 | 12 | 22 | 6 | 24 | 1 | 0 | 1 | 14 | 15 | 21 | 3 | 11 | 0 | 3 | 12 | 32 | 7 | 11 |
| | 63% | 48% | 32% | 52% | 5% | 0% | 5% | 30% | 79% | 46% | 16% | 24% | 0% | 7% | 63% | 70% | 37% | 23% |
| №4-6 | 10 | 23 | 9 | 23 | 0 | 1 | 0 P/M 1 | 9 | 16 | 24 | 2 | 14 | 1 | 3 | 6 | 22 | 10 D/M 2 | 21 |
| | 53% | 49% | 47% | 49% | 0% | 2% | 5% | 19% | 84% | 51% | 11% | 30% | 5% | 6,5% | 32% | 48% | 63% | 45,5% |
| № 5 | 3 | 12 | 15 | 30 | 1 | 7 | 1 | 7 | 16 | 31 | 2 | 11 | 1 | 1 | 11 | 35 | 7 | 13 |
| | 16% | 25% | 79% | 61% | 5% | 14% | 5% | 14% | 84% | 63% | 11% | 23% | 5% | 2% | 58% | 71% | 37% | 27% |
| № 7 | 1 | 8 | 16 | 34 | 1 | 7 | 0 | 7 | 17 | 29 | 1 | 13 | 0 | 5 | 13 | 29 | 5 | 15 |
| | 5,5% | 16% | 89% | 70% | 5,5% | 14% | 0% | 14% | 95% | 59% | 5% | 27% | 0% | 10% | 72% | 59% | 28% | 31% |
| № 8 | 6 | 10 | 12 | 27 | 1 | 12 | 0 | 7 | 17 | 26 | 2 | 16 | 0 | 2 | 12 | 29 | 7 | 16 |
| | 32% | 20% | 63% | 55% | 5% | 25% | 0% | 14% | 89% | 53% | 11% | 33% | 0% | 4% | 63% | 62% | 37% | 34% |
| № 9 | 4 | 9 | 12 | 32 | 2 M/D1 | 9 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | 21% | 18% | 63% | 64% | 16% | 18% | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| № 10 | 0 | 2 | 13 | 27 | 5 M/D1 | 19 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | 0% | 4% | 68% | 56% | 32% | 40% | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |

зы информантов, вариативные ответы включали в группу с маркированным показателем.

Анализ ответов показал, что в конт. 1 профессиональные филологи отдают предпочтение обозначению первого референта с помощью M (58%), хотя возможно и использование P (37%), наивные носители языка используют показатели проксимальности (51%) и медиальности (47%) как варианты. Второй референт, относящийся к сфере адресата, в обеих группах обозначается M (74% и 57% соответственно). При обозначении второго референта, относящегося к сфере адресата, у контрольной группы отсутствуют показатели проксимальности, во второй же группе встречается 17% показателей проксимальности. В этом контексте встречается довольно редкое использование указательных местоимений, любопытно, что в качестве указателя информант из первой группы выбирает показатель дистальности и для первого, и для второго референтов: *Дай ми го она шише што е на масата пред мене. - Дай ми го она шише што е на масата пред тебе* (инф. 3). Местоимение выступает здесь в

качестве указательного жеста, при этом нивелируется фактор "расположение предметов в пространстве относительно говорящего и слушающего", важно указать на объект, подчеркнув свой выбор интонацией и жестом (пусть и предполагаемыми), а местоположение выделенного объекте адресат выводит из контекста ("с того стола, что передо мной", "с того стола, что перед тобой").

Что касается контекста с отсутствием выбора (конт. 2), профессиональные филологи обозначают референт, принадлежащий сфере адресата, только с помощью показателей медиальности (100%). Наивные же носители языка используют в 16% случаев показатели проксимальности, в 25% – показатели дистальности, в 59% – показатели медиальности. Средний результат в обеих группах совпадает.

Анализ третьего контекста показывает, что в контрольной группе первый референт маркируется по-преимуществу показателем проксимальности (63%), второй

– медиальности (79%), третий – медиальности (73%), значительную долю составляет выбор показателя дистальности для обозначения третьего референта (37%). Во второй группе первый референт обозначается Р/М (48% и 52%), второй – М (46%), третий – М (70%). Наблюдается колебание в обозначении 2 и 3 референтов: второй референт в 30% случаев обозначается Р, в 24% – D; третий – D (23%). Таким образом, для наивных носителей языка оказывается возможным включение второго референта в личную сферу говорящего. Что касается показателя дистальности, то он либо маркирует предельную удаленность от говорящего (референт 3), либо же тот референт, который не входит в личные сферы локуторов (референт 2).

Результаты анализа 4 и 6 контекстов, где локуторы расположены лицом к трем равноудаленным референтам, показывают, что первый референт в обеих группах предполагает вариативное употребление Р/М. Второй обозначается по-преимуществу М (84% и 51%). Третий референт в группе филологов обозначается D (63%), а в группе негуманитариев – М/D (48% и 45,5%). Гуманитарии в своих ответах указывают на возможность вариантного употребления дейктических маркеров (Р/М и D/М), а негуманитарии интуитивно используют вариативные ресурсы языка, члена пространство либо в соответствии с двоичной системой указания (первый и второй референт может обозначаться Р/М, а второй и третий – М/D), либо с троичной, когда М указывает именно на промежуточное положение второго референта между первым и третьим.

Все три референта, находящиеся за спиной локуторов, в конт. 5 в обеих группах маркируются показателями медиальности. Для первого референта допускается использование показателя проксимальности (16% и 25%), для третьего – дистальности (37% и 27%). Кроме того, в группе "наивных" носителей языка прослеживается тенденция обозначать невидимый референт показателем дистальности: чем дальше находится от говорящего референт, тем частотнее показатели дистальности (14%, 23%, 27%). Как и в контекстах 4 и 6, первые два референта могут обозначаться показателями проксимальности (25% и 14%), а вторые два – показателями дистальности (23% и 27%) – при тенденции подчеркивать местоположение объектов в системе "близко–далеко" от локуторов: *Дай ми го шишево од првата маса. - Дай ми го шишево од втората маса. - Дай ми го шишето од третата маса* (4–6 контекст). Ср. *Дай ми го шишето од првата маса зад нас. - Дай ми го шишено од вторана маса зад нас. - Дай ми го шишено од третана маса зад нас* (5 контекст).

Результаты анализа конт. 7 (внешняя пространственная анафора, референты в поле видимости адресата, за спиной говорящего) показывают, что контроль-

ная группа и группа наивных носителей близки в выборе показателей для обозначения трех референтов. Во всех позициях предпочтение отдается показателю медиальности. Для обозначения третьего референта, максимально удаленного от локуторов, возможно использование показателя дистальности (28% и 31%). Негуманитарии в ряде случаев для обозначения первого и второго объекта при пространственной анафоре используют Р (16% и 14%): *Дай ми го шишево од првата маса зад мене. - Дай ми го шишево од втората маса зад мене. - Дай ми го шишено од третата маса зад мене.*

Ситуация внешней пространственной катафоры (конт. 8), согласно полученным данным, в обеих группах предполагает использование показателя медиальности, однако первый объект в случае маркированной пространственной катафоры может быть обозначен показателем проксимальности (32% и 20%). В группе негуманитариев встречаются интерпретации контекста, когда все референты, находящиеся за спиной адресата, обозначаются показателем дистальности, т.е. в данном случае сам адресат воспринимается как промежуточный референт (1 – 25%, 2 – 33%, 3 – 34%): *Дай ми го шишено од првана маса зад тебе. - Дай ми го шишено од вторана маса зад тебе. - Дай ми го шишено од третана маса зад тебе* (инф. 60).

Конт. 9 и 10 в обеих группах предполагают использование показателей медиальности. В ситуации маркированной дистанционности возможно использование показателей проксимальности (21% и 18%) и дистальности (16% и 18%). В первом случае говорящий не учитывает положение слушающего, во втором – воспринимает его как промежуточный референт.

При нахождении адресата между референтом и слушающим, в ситуации, когда референт исключен из пространства коммуникации, возможно использование для его обозначения показателей дистальности (32% и 40%): *Дай ми го шишено што е зад тебе.*

В табл. 3 представлены результаты сопоставления ответов информантов, сгруппированные по фактору "возраст". Цифрой I обозначена старшая возрастная группа (36–60 лет), цифрой II – группа информантов 18–27 лет. В "старшую" возрастную группу объединены два поколения, информант 5 (36 лет) включен в эту категорию на том основании, что в своих ответах демонстрирует предпочтения старшего поколения.

Общие результаты в ответах информантов первой и второй групп совпадают. Однако ответы носителей старшего поколения при выборе демонстратива в меньшей степени допускают вариативность. Так, стопроцентные совпадения наблюдаются при обозначении

Таблица 3.

Зависимость дейктиков от фактора "возраст".

| Кон- текст | 1 референт | | | | | | 2 референт | | | | | | 3 референт | | | | | |
|---------------|------------|-----|-------|-----|-------------------------------------|-----|------------|-----|------|-----|-----|-----|------------|----|------|-----|-------------------------------------|-----|
| | P | | M | | D | | P | | M | | D | | P | | M | | D | |
| | I | II | I | II | I | II | I | II | I | II | I | II | I | II | I | II | I | II |
| № 1 | 4 | 28 | 4 | 30 | 1 | 1 | 0 | 8 | 8 | 33 | 1 | 16 | - | - | - | - | - | - |
| | 44,5% | 47 | 44,5% | 51% | 11% | 2% | 0% | 14% | 89% | 58% | 11% | 28% | - | - | - | - | - | - |
| № 2 | - | - | - | - | - | - | 0 | 8 | 9 | 39 | 0 | 12 | - | - | - | - | - | - |
| | - | - | - | - | - | - | 0% | 14% | 100% | 66% | 0% | 20% | - | - | - | - | - | - |
| № 3 | 5 | 29 | 4 | 26 | 0 | 1 | 0 | 15 | 9 | 27 | 0 | 14 | 0 | 3 | 8 | 36 | 1 | 17 |
| | 56% | 52% | 44% | 46% | 0% | 2% | 0% | 27% | 100% | 48% | 0% | 25% | 0% | 6% | 89% | 64% | 11% | 30% |
| №4-6 | 3 | 30 | 6 | 26 | 0 | 1 | P/M 1 | 9 | 8 | 32 | 0 | 16 | 0 | 4 | 5 | 23 | ² M/D ₂ | 29 |
| | 33% | 53% | 67% | 45% | 0% | 2% | 11% | 16% | 89% | 56% | 0% | 28% | 0% | 7% | 56% | 41% | 44% | 52% |
| № 5 | 0 | 15 | 9 | 36 | 0 | 8 | 0 | 8 | 9 | 38 | 0 | 13 | 0 | 2 | 8 | 38 | 1 | 19 |
| | 0% | 25% | 100% | 61% | 0% | 14% | 0% | 14% | 100% | 64% | 0% | 22% | 0% | 3% | 89% | 65% | 11% | 32% |
| № 7 | 0 | 9 | 9 | 41 | 0 | 8 | 0 | 7 | 9 | 37 | 0 | 14 | 0 | 5 | 9 | 33 | 0 | 20 |
| | 0% | 15% | 100% | 71% | 0% | 14% | 0% | 12% | 100% | 64% | 0% | 24% | 0% | 9% | 100% | 57% | 0% | 34% |
| № 8 | 2 | 14 | 7 | 32 | 0 | 13 | 0 | 7 | 9 | 34 | 0 | 18 | 0 | 2 | 7 | 34 | 2 | 21 |
| | 22% | 24% | 78% | 54% | 0% | 22% | 0% | 12% | 100% | 58% | 0% | 30% | 0% | 3% | 78% | 60% | 22% | 37% |
| № 9 | 1 | 12 | 6 | 38 | ¹ M/D ₁ | 9 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | 11% | 20% | 67% | 65% | 22% | 15% | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| № 10 | 0 | 2 | 7 | 33 | ¹ M/D ₁ | 23 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | 0% | 3% | 78% | 57% | 22% | 40% | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |

ниях второго референта во втором и третьем контекстах; первого и второго референта – в пятом контексте; первого, второго и третьего референта – в седьмом контексте; второго референта – в восьмом контексте. Эти референты сопровождаются показателем медиальности, который оказывается наиболее семантически емким: обозначает референт, близкий к слушающему; известный говорящему и слушающему объект, находящийся ближе, чем самый удаленный; все предупомянутые объекты, невидимые говорящему; промежуточный объект в ситуации первичного дейксиса.

Вариативность в ответах первой группы допускается в дейктически ориентированных контекстах (конт. 1, 3); в дейктически нейтральных контекстах (4–6). В остальных случаях показатели проксимальности и дистальности используются спорадически (контексты 8, 9, 10 – внешняя пространственная ка-

тафора). В целом следует отметить, что старшее поколение ориентировано на употребление медиального дейксиса, в ответах некоторых информантов (например, 16, 17, 18) вовсе не допускается вариантность.

В ответах представителей младшего поколения чаще встречаются показатели проксимальности и дистальности, при этом разброс в ответах гораздо выше. Это во многих случаях вызвано экстралингвистическими факторами (незнание, непонятое задание, нежелание отвечать). Любопытным представляется факт, что представители младшего поколения предпочитают действовать в рамках двоичного дейксиса, включая средний референт либо в сферу "близко", либо в сферу "далеко": *Дай ми го шишено од првава маса. – Дай ми го шишено од вторана маса. – Дай ми го шишено од третана маса* (6 контекст). Ср. *Дай ми го шишево од првата маса зад нас. – Дай ми го шишево од втората маса зад нас. – Дай ми го шишено од третата маса зад нас* (8 контекст).

Интересно также, что в третьем контексте в ответах младшего поколения более отчетливо ощущается привязка медиального компонента к сфере адресата (ср. 48% для второго референта и 64% – для третьего, при 100% и 89% у представителей старшего поколения), поэтому в своих ответах вторая группа достаточно часто средний референт обозначает показателем дистальности: *Дај ми го шишево што е на масата пред мене. - Дај ми го шишено од втората маса. - Дај ми го шишето од масата до тебе* (инф. 44).

В табл. 4 приводятся результаты сопоставления ответов двух групп информантов по фактору "место рождения". В первую группу (I) входят информанты, рожденные в тех районах Македонии, где, согласно данным диалектологов, отсутствует трехчленная система демонстративов (Кратово, Радовиш, Валандово, Кочани, Берово, Гевгелия, Куманово, Кавадарци, Велес, Штип и др.), всего 23 человека. Во вторую (II) включены представители юго-западных и северных говоров Македонии, где имеется

трехчленная система демонстративов (Скопье, Охрид, Кичево, Тетово и др.), всего 45 человек. При анализе материала мы учитывали ареалы распространения трехчленной и двухчленной системы демонстративов и трехчленной и одночленной систем артиклей, описанные в работе Б. Видоеского [3].

Полученные результаты показывают некоторые отличия в употреблении трехчленной системы представителями двух групп. Несмотря на то что в момент опроса все информанты проживали в г. Скопье, для речи жителей которого характерна трехчленная система демонстративов, некоторые информанты демонстрируют языковые привычки родного города.

Это проявляется прежде всего в том, что наиболее частотный ответ в данной группе – показатель медиальности. Что же касается, показателей проксимальности и дистальности, то в некоторых случаях они информантами этой группы употребляются алогично.

Таблица 4.

Зависимость дейктиков от фактора "место рождения".

| Кон- текст | 1 референт | | | | | | 2 референт | | | | | | 3 референт | | | | | |
|---------------|------------|-----|-----|-----|-----|-----|------------|-----|-----|-----|-----|-----|------------|----|-----|-----|-----|-----|
| | P | | M | | D | | P | | M | | D | | P | | M | | D | |
| | I | II | I | II | I | II | I | II | I | II | I | II | I | II | I | II | I | II |
| № 1 | 9 | 23 | 13 | 21 | 1 | 1 | 6 | 2 | 10 | 31 | 7 | 10 | - | - | - | - | - | - |
| | 39% | 51% | 57% | 47% | 4% | 2% | 26% | 5% | 43% | 72% | 31% | 23% | - | - | - | - | - | - |
| № 2 | - | - | - | - | - | - | 4 | 4 | 12 | 36 | 7 | 5 | - | - | - | - | - | - |
| | - | - | - | - | - | - | 17% | 9% | 52% | 80% | 31% | 11% | - | - | - | - | - | - |
| № 3 | 9 | 25 | 12 | 18 | 0 | 1 | 12 | 3 | 6 | 30 | 3 | 11 | 1 | 2 | 13 | 31 | 6 | 12 |
| | 43% | 57% | 57% | 41% | 0% | 2% | 57% | 7% | 29% | 68% | 14% | 25% | 5% | 4% | 65% | 69% | 30% | 27% |
| №4-6 | 7 | 26 | 14 | 18 | 0 | 1 | 7 | 3 | 9 | 31 | 5 | 11 | 2 | 2 | 10 | 18 | 9 | 24 |
| | 33% | 58% | 67% | 40% | 0% | 2% | 33% | 7% | 43% | 69% | 24% | 24% | 9% | 5% | 48% | 41% | 43% | 54% |
| № 5 | 4 | 11 | 15 | 30 | 4 | 4 | 5 | 3 | 12 | 34 | 6 | 7 | 1 | 1 | 16 | 30 | 6 | 14 |
| | 17% | 24% | 66% | 67% | 17% | 9% | 22% | 8% | 52% | 76% | 26% | 16% | 4% | 2% | 70% | 67% | 26% | 31% |
| № 7 | 4 | 5 | 17 | 33 | 2 | 6 | 3 | 4 | 15 | 31 | 5 | 9 | 3 | 2 | 15 | 27 | 5 | 15 |
| | 17% | 12% | 74% | 75% | 9% | 13% | 13% | 10% | 65% | 70% | 22% | 20% | 13% | 5% | 65% | 61% | 22% | 34% |
| № 8 | 2 | 14 | 15 | 24 | 6 | 7 | 3 | 4 | 12 | 31 | 8 | 10 | 1 | 1 | 13 | 28 | 8 | 15 |
| | 9% | 31% | 65% | 53% | 26% | 16% | 13% | 9% | 52% | 69% | 35% | 22% | 5% | 2% | 60% | 64% | 35% | 34% |
| № 9 | 5 | 8 | 13 | 31 | 5 | 6 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | 22% | 18% | 56% | 69% | 22% | 13% | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| № 10 | 2 | 0 | 13 | 27 | 7 | 18 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | 9% | 0% | 59% | 60% | 32% | 40% | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |

Так, например, в третьем контексте второй референт в 57% случаев маркируется показателем проксимальности, что даже превышает количество показателей проксимальности при первом референте (43%). Это явно противоречит логике ситуации, представленной на рис. №3. Довольно часто в ответах информантов этой группы первый референт обозначается показателем медиальности, второй – проксимальности, третий – дистальности или медиальности: Дај ми го шишето што е на масата пред мене. – Дај ми го шишево од вторава маса. – Дај ми го шишето/ шишено од масата/масана до тебе. Реже, но встречается комбинация ответов: P – D – M, что также нарушает логику. Подобные комбинации свидетельствуют о том, что информант не знает троичной системы дейктиков, расставляет их в контекстах в произвольном порядке.

Что же касается ответов носителей, владеющих троичной системой дейктиков, то в дейктически ориентированных ситуациях (1, 3) наблюдается вариативность в употреблении показателей проксимальности и медиальности при обозначении первого референта. Референт в сфере адресата, как правило, обозначается M. Таким же образом отмечен референт в ситуации с троичным выбором (конт. 3). При отсутствии ориентации на адресата третий референт маркируется показателями D/M (конт. 4–6). При пространственной анафоре и катафоре чаще употребляется показатель медиальности. В ситуации отсутствия выбора, когда между референтом и говорящим находится адресат, референт также обозначается показателем медиальности.

В целом полученные результаты можно свести к следующему. Дейктически ориентированные контексты предполагают в македонском языке следующие возможности использования дейктиков: референт в сфере говорящего маркируется P/M, референт в сфере адресата – M, промежуточный референт – M.

В ситуации дейктически нейтральной коммуникации, когда говорящий и слушающий находятся рядом друг с другом, обращены лицом к трем равноудаленным референтам, в македонском языке возможно использование трех типов дейктиков: P – M – D. При расположении референтов за спиной обоих коммуникантов для обозначения трех типов референта отдается предпочтение показателю M.

При нахождении референтов вне поля коммуникации, когда сами локуторы расположены лицом друг к другу, а референты либо за спиной говорящего (пространственная анафора), либо за спиной слушающего (пространственная катафора) информанты, как правило, используют показатель медиальности.

В контекстах, когда адресат находится между говорящим и референтом, референт виден / не виден адресату, возможно использование M. Таким образом, можно предположить, что пространственно маркированные компоненты используются в ситуациях, когда референты видны говорящему. Показатель проксимальности привязан к сфере говорящего, показатель дистальности указывает на предельно удаленный от говорящего объект. Что касается показателя медиальности, то как показал эксперимент, в дейктически ориентированных контекстах при нахождении референтов во внутреннем поле коммуникации он может маркировать сферу адресата. В остальных ситуациях он выполняет функции указания на средний объект во внутреннем и внешнем пространстве коммуникации, функции анафоры и катафоры вне указания на местоположение референта, на его видимость/невидимость.

Таким образом, можно говорить, что система македонских дейктиков ориентирована на коммуникативную диаду в ситуации первичного дейксиса, когда референты находятся во внутреннем поле коммуникации. В остальных случаях можно говорить о пространственной ориентации дейктиков, где точкой отсчета является сам говорящий. Семантика среднего дейктика определяется в зависимости от типа коммуникативной ситуации, привязка к сфере адресата проявляется у него только в дейктически ориентированных контекстах; в других ситуациях он может иметь значение промежуточного компонента между сферой проксимальности и дистальности, а также выполнять анафорическую и катафорическую функции вне зависимости от положения референта и его видимости/невидимости.

Представленная выше "картинка" показывает идеальную среднестатистическую ситуацию. Использование дейктиков в реальной коммуникации часто отражает языковые привычки говорящего, отсюда возникают различные варианты при употреблении пространственно-окрашенных демонстративов. Их использование следует логике и прагматике ситуации. Так, если второй объект включается в сферу говорящего, при нем возможно использование показателя проксимальности, если объект в сфере адресата рассматривается как максимально удаленный от говорящего, то здесь возможно использование показателя дистальности. В ситуации пространственной анафоры и катафоры возможно употребление показателя проксимальности при ближайшем референте, дистальности – при максимально удаленном, если говорящий желает подчеркнуть местонахождение объекта в пространстве. Когда говорящий воспринимает адресата как некий промежуточный объект, находящийся между ним и референтом, референт обозначается показателем дистальности.

Прагматический фактор срабатывает и тогда, когда информант, несмотря на инструкцию, точку отсчета ситуации размещает в поле адресата. Тогда вся ситуация

дается в зеркальной проекции: сфера адресата маркируется как поле проксимальности, а максимально удаленный от него объект обозначается как дистальный.

ЛИТЕРАТУРА

1. Боронникова Н.В. Статус тройного члена в македонском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 10 (40). Ч. 3. С. 60–65.
2. Бюлер К. Теория языка (Репрезентативная функция языка). М.: Прогресс, 2001. 528 с.
3. Видоески Б. Дијалектите на македонскиот јазик. Т. 1. Скопје: МАНУ, 1998. 365 с.
4. Майтинская К.Е. Местоимения в языках разных систем. М.: Наука, 1969. 309 с.
5. Плунгян В.А. Введение в грамматическую семантику: грамматические значения и грамматические системы языков мира: Учеб. пособие. М.: РГГУ, 2011. 672 с.
6. Ростовцев–Попель А.А. Типология демонстративов: средние дейктики // Вопросы языкознания. 2009. № 2. С. 22–34.
7. Успенский Б.А. Дейксис и вторичный семиозис в языке // Вопросы языкознания. 2011. № 2. С. 3–30.
8. Anderson S.R., Keenan E. Deixis. in T. Shopen [ed.] Language Typology and Syntactic Fieldwork. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. vol. III. P. 259–308.
9. Diessel H. Demonstratives: Form, function and grammaticalization. Amsterdam: Benjamins, 1999.
10. Fillmore Ch. J. Santa Cruz Lectures on Deixis / Ch.Fillmore Bloomington; Indiana Univ. Linguistics Club. 1975. 87 p.
11. Fillmore Ch.J. Towards a Descriptive Framework for Spatial Deixis // Speech, place and action: Studies in deixis and related topics/ Ed. by R.J.Jarvella, W.Klein. Chichester; N.Y, Brisbane; Toronto; Singapore: John Wiley & Sons Ltd, 1982. P. 31–59.
12. Jungbluth K. Deictics in the conversation dyad: Findings in Spanish and some cross-linguistic outlines // Deictic conceptualization of Space, Time and Person / Friedrich Lenz (ed.). Amsterdam, 2003. P. 13–40.

© Н.В. Боронникова, Е.Ю. Котельникова, (natboronnikova@rambler.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



ВЕРТИКАЛЬНЫЙ КОНТЕКСТ ПОСТМОДЕРНИСТКИХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ И ПРОБЛЕМА ЕГО СОХРАНЕНИЯ ПРИ ПЕРЕВОДЕ

VERTICAL CONTEXT POSTMODERNIST LITERARY TEXT AND ITS CONSERVATION PROBLEM IN TRANSLATION

*N. Nesterova
J. Popova*

Annotation

The article is devoted to the preservation of vertical philological context of postmodern works when it is translated. Since philology vertical context is introduced into the product through various intertextual phenomena, the problem is linked to the problem detection intertextual phenomena in the original text, as well as with the problem of deciphering and transfer to the target language.

Keywords: Philology vertical context; transfer; intertextuality; intertextual phenomenon.

Нестерова Наталья Михайловна

*Д.ф.н., Пермский национальный
исследовательский политехнический
университет*

Попова Юлия Константиновна

*Пермский национальный
исследовательский политехнический
университет*

Аннотация

Статья посвящена проблеме сохранения филологического вертикального контекста постмодернистского произведения при его переводе. Поскольку филологический вертикальный контекст вводится в произведение посредством различных интертекстуальных явлений, данная проблема связана с проблемой выявления интертекстуальных явлений в тексте оригинала, а также с проблемой их дешифровки и передачи на язык перевода.

Ключевые слова:

Филологический вертикальный контекст; перевод; интертекстуальность; интертекстуальные явления.

Как известно, понятие вертикального контекста в отечественной филологии связано с именами О.С. Ахмановой и И.В. Гюббенет. В своей работе "Вертикальный контекст" как филологическая проблема", увидевшей свет в 1977 году, авторы вводят этот термин для обозначения не явно выраженной "информации историко-филологического характера, объективно заложеной в конкретном литературном произведении" [4, с. 47]. При этом исследователи подчеркивают различие между понятиями "вертикальный контекст" и "фоновые знания", отмечая, что "фоновое знание – это совокупность сведений, которыми располагает каждый, как тот, кто создает текст, так и тот, для кого текст создается, в то время как вертикальный контекст – это принадлежность текста" [8, с. 7] Кроме того, исследователи предлагают различать глобальный (историко-социальный) и филологический типы вертикального контекста. "Глобальный вертикальный контекст – это весь социальный уклад, все понятия, представления, воззрения, являющиеся предметом изображения социального слоя, знание которых необходимо для того, чтобы произведения данного автора или произведения, относящиеся к данному направлению, могли быть восприняты читателями разных эпох и стран. Глобальный вертикальный контекст выстраива-

ется, исходя из фоновой информации" [8, 1991, с. 39].

Филологический вертикальный контекст О.С. Ахманова и И.В. Гюббенет рассматривают через такие категории, как литературные аллюзии и цитаты, связывая тем самым понятие "филологический вертикальный контекст" с понятием "интертекстуальность". В проведенном нами исследовании (см. нашу статью "Переводческий комментарий как средство воссоздания вертикального контекста оригинала (на материале романа П. Акройда "The Lambs of London")" [10], диссертационное исследование на соискание кандидатской степени "Межтекстовые отношения и их трансляция (на материале англоязычных художественных постмодернистских текстов и их переводов [11]) мы подробно рассмотрели, как интертекстуальные вкрапления разного типа влияют на создание вертикального контекста постмодернистского текста и какие переводческие проблемы это вызывает. Нами было проанализировано 13 произведений писателей-постмодернистов (П. Акройда, А. Байетт, М. Каннингема и других авторов) и их переводов на русский язык. Такой корпус текстов позволил выявить используемые переводчиком стратегии передачи вертикального контекста в процессе перевода, а также наиболее типичные переводческие решения, которые по-

зволяют читателю перевода увидеть интертекстуальные элементы в тексте перевода и "приобрести"¹⁰ необходимый культурный фон, позволяющий понять вертикальный контекст текста оригинала. Ниже изложены основные положения нашего исследования.

Как известно, интертекстуальность реализуется в тексте посредством различных интертекстуальных явлений: цитат, аллюзий, "цитат структур", к которым относятся сюжетные и композиционные схемы, жанровые модели, нарративные формы, стили и пр. Интертекстуальные явления обладают разной степенью сложности и маркированности. Выбор того или иного маркера интертекстуальности определяется стратегией автора. Очевидно, что автор текста апеллирует к другим текстам, как правило, не случайно, а для создания дополнительных, скрытых смыслов в тексте, придающих произведению большую глубину, что, в свою очередь, образует вертикальный контекст. Однако, как отмечают исследователи, процесс декодирования филологического вертикального контекста не может ограничиться распознаванием цитат и аллюзий в тексте художественного произведения. В частности, И.В. Гюббенет пишет: "Необходимо такое отношение к тексту, которое направлено на выявление не только целостности, но и необходимости наличия в ней той или иной ссылки, аллюзии, реминисценции и т.д. Подобная задача может быть осуществлена на основании глобального вертикального контекста" [8, с. 39]. Соотношение филологического и глобального типов вертикального контекста, по замечанию О.С. Ахмановой и И.В. Гюббенет, очень сложно и не всегда достаточно определено и четко выражено.

Таким образом, под вертикальным контекстом О.С. Ахманова и И.В. Гюббенет понимают те фоновые знания, которые присутствуют в художественном произведении имплицитно и необходимы читателю для понимания данного произведения. Необходимые фоновые знания – это, как правило, историко-социальные знания для расшифровки глобального вертикального контекста, а также знание произведений мировой литературы, литературы античных времен, древнегреческой мифологии, Библии и прочего для декодирования филологического вертикального контекста.

Вслед за О.С. Ахмановой и И.В. Гюббенет большинство современных отечественных исследователей (М.В. Вербицкая, С.Е. Никитина, Н.В. Васильева, Д.Э. Аксютин, В.С. Виноградов, Л.В. Болдырева и др.) понимают под вертикальным контекстом информацию общекультурного плана, объективно заложённую в литературном произведении, но как бы находящуюся за пределами текста как такового, вне его "горизонтального контекста" [5, с. 4]. Под горизонтальным контекстом понимается языковое окружение определенной языковой единицы, позволяющее установить ее значение [4, с. 47–54].

Вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что вертикальный контекст находится, с одной стороны, "за пределами текста", а с другой – присутствует в нем, но не явно. Поэтому возникает проблема его "увидеть" и "прочитать", что ведет к необходимости выявления и анализа способов введения филологического вертикального контекста в художественный текст. Как уже отмечалось выше, понятие филологического вертикального контекста связано с таким широким понятием, как "интертекстуальность" и ее конкретными проявлениями. Соответственно, исследование вертикального контекста должно включать в себя анализ и типологизацию внутритекстовых маркеров данного контекста. Такими маркерами, как уже говорилось, являются различного типа интертекстуальные включения, которые могут и должны быть описаны и классифицированы. Одну из таких классификаций предлагает Д.Э. Аксютин. Согласно его классификации, интертекстуальные отсылки можно разделить на восемь групп: географические, исторические, политические, социальные, культурные, литературные, отсылки к текстам массовой коммуникации и иноязычные внесения, уделяя особое внимание литературным отсылкам [3, с. 24].

У.В. Зубова также анализирует способы реализации филологического вертикального контекста в художественном произведении. Она отмечает, что особую сложность представляют те случаи, когда вертикальный контекст вводится в произведение без каких-либо комментариев и графических маркеров, что затрудняет не только его распознавание, но и определение количества фонового знания, необходимого для понимания текста с высокой степенью аллюзивности. Обилие в тексте аллюзий может стать серьезным препятствием для читателя, стремящегося понять художественное произведение [6, с. 64].

В работах зарубежных исследователей термин вертикальный контекст встречается редко, как правило, иностранные исследователи предпочитают использовать термин "интертекстуальность" в его узком понимании как связь между художественными текстами. Понятие "вертикальный контекст" рассматривается в работах шведского ученого К. Шара. Анализируя структуру вертикального контекста, К. Шар выделяет поверхностный и глубинный контексты. Поверхностный контекст формируется матрицей инфраконтекстов (отсылок к созданным ранее текстам), которые имплицитно представлены "на поверхности" текста. Система вертикального контекста становится очевидной читателю только в случае, если ему удалось декодировать инфраконтексты. Декодирование инфраконтекстов предполагает, во-первых, способность читателя распознавать данные инфраконтексты, во-вторых, владение необходимым кодом для определения их смысла. Декодированные инфраконтексты читатель затем соотносит с поверхностным контекстом, в результате чего образуется глубинный контекст,

другими словами, поверхностный контекст наделяется дополнительным глубинным значением.

Процесс декодирования инфраконтекста, таким образом, состоит из нескольких этапов:

1. читатель распознает инфраконтекст;
2. опознанный инфраконтекст вызывает в сознании читателя определенные воспоминания;
3. читатель наделяет выявленный инфраконтекст некоторым значением;
4. при соотнесении данного значения с "поверхностным" значением произведения образуется новое, глубинное значение текста. К. Шар называет теорию вертикальных контекстов археологией текста, поскольку для понимания текста читателю приходится обращаться к ранее созданным текстам, таким образом, "прошлое становится ключом к пониманию настоящего" [15].

Таким образом, согласно К. Шару, формирование вертикального контекста представляет собой сложный, многоэтапный процесс, первым этапом которого является распознавание употребляемых в тексте аллюзий, отсылающих читателя к другим текстам. Анализ аллюзий К. Шар уделяет в своих работах особое внимание. Однако, как уже отмечалось выше, существуют разные способы введения вертикального контекста в художественное произведение. Фактически любая форма межтекстового взаимодействия является способом создания вертикального контекста.

Совершенно очевидно, что вертикальные контексты художественных произведений отличаются степенью своей сложности, что влияет на процесс восприятия и понимания текста читателем. К сложным для понимания произведениям, несомненно, относятся современные постмодернистские тексты. Писатели-постмодернисты используют самые разнообразные формы межтекстового взаимодействия для демонстрации связи их произведений с произведениями других писателей и для создания сложного вертикального контекста, требующего от читателя владения фоновыми знаниями в объеме, "равном" авторскому. Исследователи подчеркивают, что в постмодернистской литературе "каждый новый текст просто иначе не рождается, как из фрагментов или с ориентацией на "атомы" старых, причем соотнесение с другими текстами становится не точечным, а общекомпозиционным, архитектурным признаком" [12, с. 15]. Таким образом, для понимания постмодернистского текста читатель, во-первых, должен быть ориентирован на поиск интертекстуальных включений, во-вторых, обладать достаточными фоновыми знаниями для декодирования скрытых за ними смыслов.

Совершенно очевидно, что далеко не каждому читателю удается выявить вертикальный контекст постмодернистского произведения. Как отмечают Е.В. Каунова и М.В. Шишкина, интертекст в художественном постмо-

дернистском дискурсе предполагает выстраивание особого межтекстового пространства, в которое входит не каждый читатель, а только тот, кто распознает культурный код, используемый автором [9, с. 282]. Особенно остро проблема распознавания и декодирования скрытых смыслов постмодернистского произведения встает в случае его перевода на другой язык, когда отсутствие необходимого культурного фонда препятствует считыванию культурных кодов текста, на которых строит свое общение автор с читателем.

В случае перевода общение автора и читателя опосредовано переводчиком, который и должен обеспечить возможность читателю увидеть вертикальный контекст авторского текста. Данная проблема возникает при переводе любого художественного произведения в силу его семантической насыщенности, однако в случае перевода постмодернистских произведений ситуация значительно усложняется, поскольку, как уже отмечалось выше, меняются масштабы использования приема интертекстуальности. В данном случае переводчик решает несколько сложных задач: распознавание различных интертекстуальных явлений, расшифровка стоящих за ними имплицитных смыслов, передача связи между текстом и его предтекстами, сохранение этих связей в тексте перевода. Таким образом, можно сказать, что перевод постмодернистского текста требует серьезного филологического анализа и терпения, необходимых для "вскрытия" скрытого за текстом вертикального контекста. Это требование очень точно сформулировал В. Набоков, описывая в стихотворной форме свою работу над переводом пушкинского "Евгения Онегина". Как мы помним, свою задачу переводчика он сформулировал как "a poet's patience and scholastic passion blent" [14], в результате чего родился самый полный и объемный комментарий к великому тексту нашего поэта, в котором Набоков-переводчик попытался расшифровать все интертекстуализмы пушкинского произведения.

Как известно, интертекстуальность это универсальная текстовое свойство. Но постмодернистские произведения отличаются повышенной степенью интертекстуальности, причем намеренной. В данной статье объектом анализа является роман современного английского писателя Питера Акройда "Лондонские сочинители" ("The Lambs of London"). Наш выбор именно данного текста обусловлен тем, что Питер Акرويد, несомненно, является одним из самых талантливых и ярких писателей-постмодернистов, представителей современной английской литературы. Получил он широкую известность благодаря серии художественных биографий, написанных в постмодернистском ключе с использованием очень большого количества разных интертекстуальных включений, создающих непростой для восприятия филологический вертикальный контекст ("Завещание Оскара Уайлда" об Оскаре Уайлде, биографиями "Т.С. Элиот", "Диккенс", "Блейк", "Жизнь Томаса Мора").

Роман "Лондонские сочинители" (2004) – это своего рода "филологический детектив", в котором представлена масштабная литературная фальсификация с участием реальных исторических лиц – Чарльза и Мэри Лэм. Однако это не история их жизни, что и породило у многих английских читателей эффект обманутого ожидания. Речь в романе идет об истории создания подделки шекспировского текста и даже ее постановке в театре Р. Шеридана "Друри–Лейн, в связи с этим текст изобилует прецедентными именами и высказываниями, содержит разнообразные аллюзии и цитаты из Шекспира, а также из Библии, древнегреческой мифологии, крылатые выражения из латыни. В тексте упоминаются имена тридцати английских писателей, поэтов, драматургов, художников, музыкантов, актеров, философов, ученых XVI–XVIII вв.

Перевод романа с таким "богатым" вертикальным контекстом был выполнен И.С. Стам и выполнен очень хорошо*

* За этот перевод И.С. Стам была присуждена литературная премия критики "зоИЛ" (2007 г.) и Премия Британского Совета и журнала "Иностранная литература" "Единогор и Лев" в номинации "проза" (2009).

Это, несомненно, не только переводческая, но серьезная исследовательская работа. Свидетельством тому – многочисленные переводческие ссылки и комментарии. Согласно нашим подсчетам, переводчица выделила в тексте сорок аллюзий, парафразов, цитат из трагедий, комедий и сонетов У. Шекспира. Выявленные цитаты, аллюзии и реминисценции автор перевода выделяет графически и дает ссылки на источники их заимствования [2].

Сама переводчица признается, что "выявить и опознать все цитаты, аллюзии и реминисценции, щедро рассыпанные по тексту романа, – задача почти непосильная... Часто они столь искусно вплетены в текст, что не воспринимаются как заимствования из других литературных произведений" [1, с. 7]. Например, история о некой "девице по имени Кэтрин Хамнет или Хамлет", утонувшей в реке Эйвон, является аллюзией на сцену гибели Офелии, героини пьесы У. Шекспира "Гамлет". Автор романа рассказывает историю о Кэтрин следом за сценой спасения главной героини романа Мэри Лэм, которая якобы нечаянно упала в Темзу и была спасена ее другом Уильямом Айрлендом. Возможно, рассказ о девушке с красноречивой фамилией Хамлет подчеркивает сходство между Мэри Лэм и Офелией [13, с. 144] [2, с. 186].

Анализ выявленных интекстовых включений, содержащихся в романе П. Акройда, показал, что филологический вертикальный контекст данного текста образуют три категории интекстовых включений:

1. Художественные произведения, послужившие ис-

точниками скрытых цитат и аллюзий, встретившихся в романе (произведения У. Шекспира "Гамлет", "Макбет", "Сон в летнюю ночь", "Бесплодные усилия любви", "Зимняя сказка", "Антоний и Клеопатра", "Перикл", "Отелло", "Генри IV. Часть вторая", "Генри V", "Генри VI. Часть вторая", "Король Лир", "Конец – делу венец", "Буря", "Ромео и Джульетта", "Двенадцатая ночь", сонеты 135, 136, трагедия Р. Шеридана "Писарро", памфлет Дж. Мильтона "Ареопагитика", произведение М. Вергилия "Энеида", стихотворение У. Блэйка "Черный мальчик" и др.).

2. Имена персонажей художественных произведений (Вольпоне, Офелия, Синяя Борода, Шеллоу, Родрик Рэндом, Перигрин Пикль и др.).

3. Имена писателей, поэтов, философов драматургов, художников, музыкантов, актеров, ученых (У. Блейк, Т. Гоббс, Т. де Куинси, Т. Кид, Ф. Берни, Р. Бербедр, Дж. Драйден, Бозций, М. Клементи, Д. Гаррик, Дж. Торнхилл, Л. Стерн, М. Дж. Шепард, Э. Спенсер, Т. Смоллетт, М. Дрейтон, У. Драммонд, Э. Каули, Н. Роу, Ф. Бомонт, Дж. Флетчер, Р. Грин, Р. Шеридан, Э. Малоун, Р. Порсон, Г. Дарнли, Дж. Тонсон, К. Рен, Э. Гиббон, Т. Чаттертон и др.).

Совершенно очевидно, что русскоязычному читателю (полагаем, что далеко не каждому и английскому) опознать все эти интекстовые включения невозможно, и тем более невозможно понять те скрытые смыслы, которые за ними стоят. Переводчик же обязан это сделать, но не каждый из переводчиков с этим справляется. Анализ других текстов (переводы романов П. Акройда "Чаттертон" ("Chatterton") и А. Байетт "Детская книга" ("The Children's Book")) показал, что далеко не все интертекстуальные элементы, как правило, замечаются переводчиками, а если и замечаются, то не всегда правильно переводятся.

Примером неверного перевода интекстового включения может служить упомянутое в романе П. Акройда "Чаттертон" название книги писателя Д. Брауна "Схорони мое сердце у Вундед Ни" ("Bury my Heart on a Wounded Knee") о столкновении индейских племен с армией США в ходе покорения ею Северной Америки [12, с. 148]. Данная книга упоминается в романе героиней Хэрриет Скроуп во время обеда с приятелями в индийском ресторане при обсуждении индийской кухни в ироническом ключе. Скроуп считает, что эта книга "тоже про индийцев", путая индийцев с индейцами. Однако русскоязычным читателем ирония не прочитывается, поскольку название книги переведено неверно и даже несколько нелепо "Мое сердце схороните на израненном колене" [2, с. 104]. Кроме того, на наш взгляд, данное интекстовое включение, возможно, следовало бы снабдить ссылкой в тексте перевода, поскольку вряд ли русскоязычный читатель обладает необходимой фоновой информацией для того, чтобы уловить заложенный в оригинале ироничный тон героини романа Скроуп.

В ходе анализа возник ряд вопросов, а именно: следует ли переводчикам постмодернистских текстов обозначать графически скрытые интексты, и если да, то какие обозначать, а какие нет, на какого читателя ориентироваться, знатока мировой и английской культуры и литературы или на читателя, не обладающего достаточным объемом фоновых знаний; нужно ли переводить интексты в соответствии с имеющимися официальными переводами произведений, фрагменты которых были обнаружены в переводимом произведении; наконец, есть ли необходимость во введении в текст перевода переводческого комментария.

На наш взгляд, переводчикам следует обозначать в тексте все выявленные ими интексты и передавать их на другой язык в соответствии с существующими официальными переводами интекстов, а также снабжать их переводческим комментарием, поскольку иначе читатель переводимого текста вряд ли сможет распознать скрытые в нем интекстовые включения и стоящие за ними смыслы.

Таким образом, переводческий комментарий мы считаем самым "действенным" способом воссоздания вертикального контекста.

Подводя итог, еще раз отметим, что понятие "интертекстуальность" как свойство художественного текста вступать во взаимоотношения с другими текстами соотносится с понятием "филологический вертикальный контекст", под которым понимаются имплицитно представленные в тексте фоновые знания о художественных произведениях, древнегреческих мифах, легендах, библейских сказаниях и пр., необходимые для понимания текста. Филологический вертикальный контекст вводится в произведение посредством различных интертекстуальных явлений или маркеров интертекстуальности. Декодирование именно этих составляющих текста открывает доступ к глубинным слоям произведения.

И здесь нельзя не согласиться с Л.И. Гришаевой, которая подчеркивала, что "для переводчика навык распознавания интертекстуальности и ее перекодирования средствами иного языка следует признать одним из наиболее важных. <...> Необходимо знать, выявлять, изучать, как названное свойство проявляется в конкретном тексте, порожденном в известных условиях для реализации определенной цели, а также то, насколько значимым являются интертекстуальные связи в конкретном типе текста" (выд. наше – Н.Н., Ю.П.) [7, с. 47].

ЛИТЕРАТУРА

1. Акرويد П. Лондонские сочинители. – М.: Иностранка, 2008. – 272 с.
2. Акرويد П. Чаттертон. – М.: Аграф. 2000. – 162 с.
3. Аксютин Д.Э. Особенности вертикального контекста художественного телефильма: исторический аспект (на примере британского сериала "Доктор Кто") // Филологические науки. Вопросы теории и практики. –
4. Ахманова О.С., Гюббенет И.В. "Вертикальный контекст" как филологическая проблема // Вопросы языкознания. – 1977. – №3. – С. 47–54.
5. Вербицкая М. В. Филологические основы литературной пародии и пародирования (на материале совр. англ. яз). Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М.: МГУ, 1980.
6. Зубова У.А. Вертикальный контекст в работах отечественных и зарубежных филологов // Вестник МГОУ Серия: Лингвистика. – №4. – 2013. – С. 62–66.
7. Гришаева Л.И. Интертекстуальность как фактор риска в переводческой деятельности // Язык, коммуникация и социальная среда. – Воронеж, 2012. – Вып. 10. – С. 46–68
8. Гюббенет И.В. Основы филологической интерпретации литературно-художественного текста. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 205 с.
9. Каунова Е.В., Шишкина М.В. Интертекстуальность в художественном дискурсе // Интертекстуальность и фигуры интертекста в дискурсах разных типов: коллективная монография / науч. ред. Т.Н. Колокольцева, В.П. Москвин. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2014. – С. 280–305.
10. Нестерова Н.М., Папулова Ю.К. Переводческий комментарий как средство воссоздания вертикального контекста оригинала (на материале романа П. Акройда "The Lambs of London") // Жизнь языка в культуре и социуме – 5: материалы конференции. г. Москва, 29–30 мая 2015 г./ Ин-т языкознания Рос. акад. наук, Рос. ун-т дружбы народов. – М.: Издательство "Канцлер", 2015с. – С. 137–138.
11. Попова Ю.К. Межтекстовые отношения и их трансляция (на материале англоязычных постмодернистских текстов и их переводов): дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19. – Пермь, 2016.
12. Романовская О.Е. "Чужое" слово в русской постмодернистской прозе. – Астрахань: Астраханский государственный университет, издательский дом "Астраханский университет", 2012. – 165 с.
13. Ackroyd P. Chatterton. – London: Penguin books. 1993. – 234 pp.
14. Ackroyd P. The Lambs of London. – London: Vintage, 2004. – 224 pp.
15. Nabokov On Translating Eugene Onegin [Электронный ресурс] – URL: <http://www.tetrameter.com/nabokov.html> (дата обращения: 30.10.2016).
16. Schaar C. Linear sequence, spatial structure, complex sign, and vertical context system // Poetics.Amsterdam. – 1978. – Vol. 7. – № 4.

АРГУМЕНТАТИВНЫЙ ДИСКУРС БРИТАНСКОГО ПОЛИТИКА ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ПРАГМА-ДИАЛЕКТИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ АРГУМЕНТАЦИИ

ARGUMENTATIVE DISCOURSE BRITISH POLITICS FROM A PRAGMA- DIALECTICAL THEORY ARGUMENTATION

O. Petrukhina

Annotation

The structure of argumentation in discourse of a politician is based on wide research in the field of argumentation theory, speech acts and discourse theory. The discourse of the politician is studied not only from the point of view of its success to achieve the sympathy of the audience by the use of arguments and different means of influence on the audience. The ability of the politician to compose differences in opinions of the audience is also analyzed. A complex study of the argumentative discourse and its communicative-pragmatic properties gives more detailed information to the phenomenon of argumentation and procedures of communicative-pragmatic analysis.

Keywords: argumentation; discourse; speech act; Pragma-Dialectical Theory; illocution.

Петрухина Оксана Петровна

К.ф.н., ФГБОУ ВО

*Хакасский государственный
университет им. Н.Ф. Катанова*

Аннотация

Рассмотрение структуры аргументации в дискурсе политика опирается на широкие исследования в области прагма-диалектической теории аргументации, речевых актов и теории дискурса. Дискурс политика оценивается не только с точки зрения его успешности в плане завоеваний симпатий у аудитории, что проявляется в использовании аргументов и различных средств воздействия на слушателей. Анализируется способность выполнить поставленную задачу политиком – устранить имеющиеся различия во мнениях аудитории. Комплексное исследование аргументативного дискурса при анализе именно его коммуникативно-прагматических свойств позволяет более детально изучить само явление аргументации и процедуры коммуникативно-прагматического анализа.

Ключевые слова:

Аргументация; дискурс; речевой акт; прагма-диалектическая теория; иллюкуция.

Аргументация, согласно Х. Перельману, образует сложный текст, обращённый к самым различным группам слушателей. Аргументы могут вступать во взаимодействие, и аудитория может их использовать как новый вид аргументации [10]. Именно этот фактор позволил развиваться прагма-диалектической школе аргументации, которая основана на интеракционном анализе текста. Основоположником прагма-диалектического подхода стал немецкий ученый А. Гюнтер [5]. Хотя, подход имел другое название – диалогическая аргументация, а исходной посылкой появления данного подхода стала неудовлетворенность двумя науками, традиционно ориентированными на высказывание. По мнению А. Гюнтера, логика является слишком абстрактной, так как концентрируется на изучении логических умозаключений, а лингвистика – слишком конкретной для этих целей, так как акцентирует свое внимание на лингвистических формах выражений, что влечет за собой ограниченность в исследовании данного явления.

Объединяя обе науки, А. Гюнтер предлагает исследовать аргументацию с точки зрения теории коммуникации.

Он определил двойственную специфику аргументации как процесса и как продукта, и выделил ряд характеристик аргументативного процесса:

1. аргументация возникает в межличностном общении;
2. аргументация всегда связана с использованием языка;
3. аргументация способствует изменению знаний, ценностных установок участников коммуникативного процесса;
4. аргументация осуществляется согласно определенным правилам [5, с. 176].

Эту теорию продолжили изучать ученые Ф. ван Еемерен и Р. Гроотендорст [9, с. 274], и прагма-диалектическая интерпретация аргументации голландских исследователей занимала промежуточное положение между двумя традиционными подходами: логическим и риторическим. Суть логического подхода состоит в том, что логика признается идеалом, образцом аргументации. Иными словами, чем больше связь между тезисом и аргументами похожа на отношение логического следования между

посылками и заключением, тем лучше, правильнее аргументация. Кроме очевидных достоинств, у такого подхода к данной теории есть не менее явные недостатки, в первую очередь – это предпосылка, согласно которой повседневная деятельность людей всецело рациональна. Если бы это было верно, логически корректное доказательство какого-либо утверждения непременно убеждало бы другого человека в том, что это утверждение истинно. Однако на практике происходит обратное: логически некорректная аргументация или аргументация с ложными посылками (доводами) оказывается вполне убедительной, а непротиворечивая аргументация – бесплодной.

Соответственно, альтернативу логическому подходу к аргументации, основывающемуся на выводном знании, составляет риторический подход. Согласно данному подходу, целью аргументации является умение представить некоторую позицию в предпочтительном для оппонента свете, то есть убедить его в своей правоте вне зависимости от того, корректна ли сама аргументация в логическом отношении или нет. Сильная сторона риторического подхода – пренебрежение логикой в пользу прагматики – оказывается одновременно и его слабостью. С отказом от идеала логичности исчезает и нормативная основа теории аргументации, что фактически (по крайней мере, на сегодняшний день) делает невозможным построение строгой теории аргументации с опорой на риторику.

Ф. ван Еемерен и Р. Гроотендорст попытались сочетать достоинства данных подходов, развивая прагма-диалектическую концепцию аргументации. Она хорошо удовлетворяет требованиям взаимодействия речевых актов (прагматичности) и рациональности дискуссии, способствующие разрешению спора во мнениях (диалектики в изначальном, историческом смысле этого слова). Ф. ван Еемерен и Р. Гроотендорст связывают аргументацию с теорией речевых актов, поскольку общение ими видится как обмен речевыми актами разной степени сложности. Они также ориентируются на неформальные схемы аргументации, используемые в обыденной речи, на которые недостаточное внимание обращает формальная логика.

Для того чтобы представить взаимосвязь дискурса с ПДТА, необходимо дать характеристику исследовательской парадигмы в данной теории аргументации. Она основана, по мнению Еемерена, на следующих четырех методологических принципах: экстернализации, функционализации, социализации и диалектализации [6].

Принцип экстернализации заключается в том, что аргументация реализуется всегда в дискурсе. Согласно этому принципу, исследователи аргументативного дискурса должны изучать то, что было высказано, представлено эксплицитно или имплицитно в вербальной форме, а не те идеи, мотивы и прочие ментальные состояния, кото-

рые могли лежать в основе высказываний. Логика и теория аргументации не исследуют, что в действительности думал и чувствовал человек, когда он производил свои высказывания. Поэтому данный принцип не позволяет свести аргументацию к структурированию систем ценностей и убеждений, но делает возможным реализоваться аргументации в дискурсе.

Принцип функционализации заключается в том, что он даёт возможность рассматривать фрагменты аргументированной речи в едином последовательном целом. Аргументация представляет собой комплексный речевой акт, в котором логические выводы не всегда могут выполнять аргументирующую функцию убеждения, они могут являться частью объяснения какого-либо явления. Установить роль определённых фрагментов текста, по мнению учёных, возможно только в связи с теорией речевых актов, являющиеся неотъемлемой частью контекста.

Социализация достигается рассмотрением аргументации как социальной деятельности, в которой происходит речевое взаимодействие между двумя или более участниками, один из которых пытается доказать свою точку зрения, а другой принять или отвергнуть её. В ПДТА особое значение придаётся ролям участников аргументативного дискурса: протагонисту и антагонисту. Аргументация в таком случае нацелена на достижение такого эффекта, когда носитель языка принимает определённую точку зрения говорящего и может согласиться с ней.

Принцип диалектализации означает, что спор разрешается путём последовательного преодоления сомнений разумного оппонента. Аргументация рассматривается как часть критической дискуссии, направленная на разрешение различий во мнениях коммуникантов. Данный принцип носит нормативный характер и указывает на норму протекания аргументации, которая помещается в контексте критической дискуссии и становится регламентированной процедурой для вербальной защиты выраженного мнения.

Хотя аргументация – это явление использования языка, её нельзя рассматривать только с точки зрения дескриптивной лингвистики, как нельзя её рассматривать только с позиций нормативной логики. Только при таком подходе, когда дескриптивные и нормативные аспекты систематически сочетаются, прагматика (теория речевых актов) будет отражаться в дескриптивном аспекте, а логика, соответственно, – в нормативном аспекте.

Теория речевых актов в данной теории играет большую роль в построении аргументов и разрешении спора на каждой стадии критической дискуссии. Как считают Еемерен и Гроотендорст, исходным и доминирующим речевым актом при осуществлении иллюкутивно-актового

комплекса аргументации с точки зрения нормативной конструкции в диалектическом смысле является ассертив, при помощи которого выражается мнение, постулируется утверждение, требующее последующего обоснования. Кроме ассертива, аргументация может включать комиссивы как принятие обязательства и участие в дискуссии, директивы как способ заставить собеседника защищать выраженное мнение и декларативы как способ разъяснения или дефиниции [7, с. 8].

Речевые акты понимаются аудиторией только в том случае, когда слушатели (читающие) будут знать, какие пропозиции в них выражаются, и какова их коммуникативная функция. Приемлемостью речевого акта для аудитории является интеракционный эффект, к достижению которого стремится говорящий, совершающий речевой акт. Именно этот поиск принятия речевого акта делает важным аспект взаимодействия коммуникативного и интеракционного эффектов. Аргументация – это всегда комплекс или последовательность речевых актов, при совершении которых выражается конкретная иллокутивная сила, придающая акту коммуникативную функцию и направленная на интеракционный эффект.

ПДТА является комплексной дисциплиной, которая исследует речевую деятельность языковой личности в контексте дискуссии и использует лингвистические методы дискурса-анализа. Теоретическую ценность представляет ПДТА в силу того, что Ф. ван Еемеерен и Р. Гроотендорст связывают аргументацию с теорией речевых актов, поскольку общение ими видится как обмен речевыми актами разной степени сложности. Прагма-диалектическая теория голландской школы привлекает наше внимание тем, что в ней сочетаются два подхода к исследованию аргументации – дескриптивный (по Перельману) и нормативный (формально-логический) [9], нацеленные на описание и оценку эффективности аргументов с помощью теории речевых актов и логико-семантического анализа.

Ф. ван Еемеерен и Р. Гроотендорст определяют аргументацию как макроречевой акт, состоящий из совокупности утверждений, предназначенных для доказательства или опровержения выраженного мнения, и рассчитанных на употребление в регламентированной дискуссии с целью убедить рационального судью в приемлемости или неприемлемости некоторой точки зрения [7, с. 18]. Термин "макроречевой акт" был предложен Т. ван Дейком по образцу "пропозиция – макропропозиция", в ПДТА он характеризуется особой иллокутивной силой, направленной на убеждение адресата.

Рассмотрение аргументативного дискурса именно в контексте языковой области расширяет границы проблемы аргументации и выводит ее за рамки чисто логического подхода. При анализе данного дискурса возникает

необходимость учета субъективного фактора, диктуемого структурой личности, ее знаниями, убеждениями, верованиями, желаниями, потребностями, волей, компетенцией, а также индивидуальными характеристиками личности как психологической данности [3]. Ф. ван Еемеерен и Р. Гроотендорст определяют аргументативный дискурс как ряд высказываний (написанных или произнесенных), которые были выдвинуты в защиту одной или нескольких точек зрения [4, с. 17]. Аргументативный дискурс может также рассматриваться как часть дискуссии, реальной или воображаемой, между участниками спора, в котором один из спорящих реагирует на критику, направленную против его точки зрения. Данное определение является убедительным, но, на наш взгляд, недостаточно полным, в том плане, в каком должен рассматриваться дискурс как таковой.

Более убедительна точка зрения Т. ван Дейка, согласно которой дискурс представляет собой актуализацию формальной текстовой конструкции, рассматриваемую с точки зрения ментальных процессов и в связи с экстралингвистическими факторами (знанием о мире, мнениями, установками, целями коммуникантов), которые необходимы для понимания текста [4]. Соглашаясь с позицией автора, мы считаем необходимым учитывать междисциплинарный подход к анализу аргументативного дискурса, то есть взаимодействие между дискурсом (структура текста дискуссии), когницией (мнения, знания, оценки, идеология, и т.д.) и обществом (участники, их социальный статус).

Аргументативный дискурс трактуется нами как связанный устный или письменный текст, конституирующий последовательность высказываний в определенной аргументативной по своей доминанте коммуникативной ситуации, в процессе которого языковая личность строит свои высказывания с целью достижения определенной коммуникативно-прагматической цели, а именно – убедить собеседника в истинности какого-либо суждения и заставить его принять это мнение.

В первую очередь, аргументативный дискурс представляет собой целенаправленную и последовательную структуру устных или письменных утверждений, которые были выдвинуты в защиту одной или нескольких точек зрения. В данном случае должны быть исследованы не только утверждения (предложения, пропозиции, речевые акты), но и их взаимосвязи. Соответственно, аргументация приобретает двойное значение: значение "процесса" построения утверждений с целью защиты какой-то точки зрения и значение "продукта", который является результатом этого процесса [7, с. 12].

Аргументативный дискурс является формой социальной практики в социально-культурном контексте, поскольку данная форма спроецирована на другого чело-

века или других людей и предполагает дискуссию – сложную систему взаимодействий интенций коммуникантов, направленную на "согласование иллокутивных намерений участников" [7, с. 12]. Социокультурный контекст аргументации предполагает распределение социальных ролей на участников аргументативного дискурса и включает компоненты, "регламентирующие поведение человека в социальных контекстах различных типов и определяющие его структуру деятельности через культурно-зависимые системы ценностей" [1, с. 26].

В аргументативном дискурсе учитываются внутренние модели мира участников, включающих в качестве существенных компонентов рефлексии моделей мира друг друга, которые дают возможность адекватно воспринимать и рационально взвешивать аргументы, принимать их или оспаривать.

Признаки аргументации как макроречевого акта и, соответственно, аргументативного дискурса наиболее наглядно можно продемонстрировать в следующем выступлении британского политика бывшего премьер-министра Т. Блэра:

(1) Globalisation has brought us economic progress and material well-being. But it also brings fear in its wake.

(1.1.) *Children offered drugs in the school playground; who grow up sexually at a speed I for one find frightening;*

(1.2.) *parents who struggle in the daily grind of earning a living, raising a family, often with both parents working, looking after elderly relatives;*

(1.3.) *a world where one in three marriages ends in divorce;*

(1.4.) *where jobs can come and go because of a decision in a boardroom thousands of miles away;*

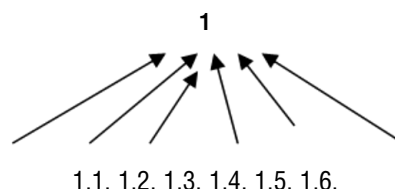
(1.5.) *where ties of family, locality and country seem under constant pressure and threat.*

(1.6.) *Yet it is a world where our living standards rise, our opportunities for travel and communication are those our grandparents would never dream of [11].*

Это публичное выступление в Университете Германии, посвященное проблемам глобальных изменений (ценности, роль религии, взаимопонимание и т.п.) международного сообщества. Данный дискурс мы относим к институциональному типу дискурса, характерными признаками которого являются тематика (ценности, присутствие обществу), участники (дискурсивное сообщество состоит из граждан Германии), стратегии (в данном случае аргументация, основанная по принципу парадокса). В выступлении присутствует последовательная структура утверждений в защиту точки зрения, состоящая из 2 тезисов и 6 самостоятельных аргументов. При анализе этого примера в терминах стандартной теории речевых актов мы имеем 8 речевых актов, следовательно, 8 пропозиций и 8 иллокутивных сил, в данном случае, это ассертивы. Мы можем интерпретировать первый и второй

речевые акты как тезисы аргументации, противопоставленные друг другу. Последующие речевые акты являются прототипическими ассертивами – утверждениями. Сумма аргументов (1.1.), (1.2.), (1.3.), (1.4.), (1.5.), (1.6.) в поддержку точки зрения (1) – пример множественной аргументации, а схема прагматических связей в аргументации в поддержку точки зрения выглядит следующим образом:

Схема 1.

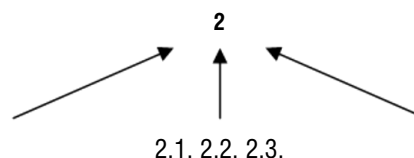


Совокупная иллокутивная сила данных речевых актов является иллокутивной силой аргументации. Соответственно, это макроречевой акт аргументации.

Последующий абзац выступления также является фрагментом аргументативного дискурса: (2) *It is a world with a paradox at the heart of it: (2.1.) greater individual freedom; yet greater interdependence. (2.2.) We can do more; yet the very nature of globalisation is that what we do affects others more. (2.3.) We buy and consume more as a matter of personal choice; yet the opportunities we have and our quality of life depend ever more on choices we make together – good schools, environmental pollution, safe streets; or at an international level, world trade agreements or nuclear weapons control.*

Точка зрения (2), как и два предыдущих тезиса, сформулированы по принципу парадокса, соответственно прилегающие к нему аргументы (2.1.), (2.2.), (2.3.) носят также противоречивый характер. Схема выглядит аналогично:

Схема 2.



В русле нормативной прагматики аргументативный дискурс Т. Блэра оценивается не только с точки зрения его успешности в плане завоеваний симпатий у аудитории, что проявляется в использовании премьер-министром парадоксального тезиса и аргументов, но и с точки зрения его способности выполнить поставленную задачу политиком – устранить имеющиеся различия во мнениях аудитории. Можно предположить, что аудитория сочтет данные аргументы правильными и согласится с точкой зрения Т. Блэра.

На основании вышеизложенных положений мы можем сделать вывод, что именно в аргументативном дискурсе актуализируется аргументативная ситуация, учитывается интеракциональный характер коммуникации, поскольку дискурс – это всегда системный процесс коор-

динации деятельности коммуникантов. В нем языковая личность реализуется как вид полноценного представления личности, вмещающей в себя психологические, социальные, этические и другие, компоненты, но преломленные через ее язык и ее дискурс.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов, А. Н. Лингво-прагматические механизмы аргументации [Текст] / А. Н. Баранов, В. М. Сергеев // Рациональность, рассуждение, коммуникация (логико-методологический анализ). – Киев : Наукова думка, 1987. – С. 22 – 41.
2. Емерен, Ф. Х. ван Аргументация, коммуникация и ошибки [Текст] / Х. ван Емерен, Р. Гроотендорст. – СПб. : Васильевский остров, 1992. – 207 с.
3. Фанян, Н. Ю. Аргументация как лингвопрагматическая структура [Текст] : автореф. дис. ... д-ра филол. наук / Н. Ю. Фанян. – Краснодар, 2000. – 49 с.
4. Dijk, T. A. van. The Study of Discourse [Text] / T. A. van Dijk // Discourse as Structure and Process. Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction. – London : Sage Publications, 1997. – Vol. 1. – P. 1 – 34.
5. Gunther, A. A. Set of Concepts for the Study of Dialogic Argumentation [Text] / A. A. Gunther // Argumentation: Approaches to Theory Formation. – Amsterdam : John Benjamins B.V., 1982. – P. 175 – 190.
6. Eemeren, F. H. van. Speech Acts in Argumentative Discussions [Text] / F. H. van Eemeren, R. Grootendorst. – Dordrecht Holland : Foris, 1984. – 215 p.
7. Eemeren, F. H. van. Argumentation, Communication and Fallacies: A Pragma-Dialectical Perspective [Text] / F. H. van Eemeren, R. Grootendorst. – Hillsdale : Lawrence Erlbaum Publishers, 1992. – 236 p.
8. Eemeren, F. H. van. Speech Act Condition as Tools for Reconstructing Argumentative Discourse [Text] / F. H. van Eemeren, R. Grootendorst, S. Jackson, S. Jacobs. – Tuscaloosa : The University of Alabama Press, 1993. – 197 p.
9. Eemeren, F. H. van. Fundamentals of Argumentation Theory [Text] / F. H. van Eemeren, R. Grootendorst, F. S. Henkemans. – Mahwah, N.-Y. : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1996. – 418 p.
10. Perelman, Ch. The New Rhetoric. A Treatise on Argumentation [Text] / Ch. Perelman, L. Olbrechts-Tyteca. – Notre Dame, London : University of Notre Dame Press, 1969. – 566 p.
11. Blair, T. Values and the Power of Community. First Global Ethic Lecture [Electronic resource] / T. Blair. – http://www.weltethos.org/oo-home/blair_e.htm. – 2000 (2015, April 25).

© О.П. Петрухина, (Petrukhina1@yandex.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,

ИХО ул. Баррикадная 15 тел: +7-902-311-16-46 94-00-06

Каллиграфия
для всех

Реклама

СТРАТЕГИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ ИГРЫ В ПРОИЗВЕДЕНИИ МАССОВОЙ ЛИТЕРАТУРЫ (НА ПРИМЕРЕ РОМАНА ДЭНА БРАУНА "АНГЕЛЫ И ДЕМОНЫ")

COMPUTER GAME'S STRATEGY IN MASS LITERATURE (IN THE CASE OF NOVEL "ANGEL AND DEMON" BY DAN BRAWN)

N. Samosyuk

Annotation

The goal of the research to find connection points between the conception of fiction and forms of quest as a type of computer game. The novel "Angels and Demons" by Dan Brown was given as a proof of that concept.

Keywords: Mass literature, computer games, discourse, cognitive strategy, virtual reality.

Самосюк Наталья Львовна

*К.ф.н., доцент, Военный институт
(инженерно-технический) Военной академии
материально-технического обеспечения
им. ген. армии А. В. Хрулёва*

Аннотация

В статье указаны возможные соответствия между системой образов произведения художественной литературы и элементами компьютерной игры квеста. На примере романа Дэна Брауна "Ангелы и демоны", дан анализ реализации когнитивной стратегии, применяемой в виртуальной реальности, в условиях текста художественной литературы.

Ключевые слова:

Массовая литература, компьютерная игра, дискурс, когнитивная стратегия, виртуальная реальность.

На сегодняшний момент произведения массовой литературы демонстрируют различные пути ассимиляции элементов кинематографа и компьютерной игры в привычные для словесного творчества системы.

Целью данной работы является анализ одного из способов использования "языков" других форм творчества в произведении художественной литературы. На примере романа Дэна Брауна "Ангелы и демоны" (2000) нам хотелось бы показать способы репрезентации в художественном произведении тех стратегий мышления, которые имеют место быть в виртуальной реальности, а именно в феномене компьютерной игры как частном случае ее проявления.

В романе "Ангелы и демоны", несмотря на видимую достоверность описываемых событий (герои представляют собой образы реальных людей, отсутствуют явные элементы фантастики), обращает на себя внимание абсолютное несоответствие всего происходящего законам физического мира. Скорее всего, при анализе текста романа следует говорить о некоей имитации реальности, в пределах которой возможны перемещения главного героя. В основе имитации лежат привычные реалии европейской цивилизации, вынутые из контекста, и выстроенные в соответствии с условно-принятыми авторскими концепциями.

Прежде всего, имеется в виду поиск героями романа знаменитого Пути Просвещения ордена Иллюминатов, на который якобы указывает ряд знаменитых на весь мир произведений скульптора итальянского барокко Джованни Лоренцо Бернини, а также создание некоей научной организацией энергетического ресурса "антивещества", обладающего разрушительной силой. Иллюзия достоверности в создании концепции Пути Просвещения, а также физическое существование некоего антивещества, созданного в Научно-исследовательском институте, оказалась настолько убедительной, а ее распространение настолько масштабным, что потребовалось вмешательство профессионалов, устраняющих фактические ошибки, высказанные в романе.

На наш взгляд, феноменальность произведений Дэна Брауна, в частности романа "Ангелы и демоны" кроется в возможностях текста художественной литературы отзываться на изменения, происходящие в социальной сфере, воплощая в художественной системе основные модели когнитивных стратегий, в данном случае, связанных с созданием виртуальной реальности и форм ее существования.

Переход от описания подобной реальности к созданию иллюзии реальности лежит через формирование системы образов, в основание которых заложено противо-

поставление дискурсов, то есть мировоззренческая позиция в персонаже превалирует над его психологическими характеристиками.

Одной из отличительных черт романа "Ангелы и демоны" является изобилие героев-идеологов, имеющих свою позицию, по проблемным вопросам, которую они, не только высказывают, но готовы активно защищать. Руководитель ЦЕРНА Максимилиан Колер, камерарий Карло Вентреска, профессор университета Роберт Лэнгдон, научные сотрудники ЦЕРНА Виттория Ветра и ее отец Леонардо Ветра, кардинал Мортати, командер Оливетти принадлежат к разным социальным институтам, регламентирующим в той или иной мере не только их поведение, но и образ мыслей.

Таким образом, в романе устанавливается неразрывная связь, между социальной ролью персонажа и его личностными модуляциями, по принципу доминирования в сторону социального института, к которому они принадлежат. Что вполне логично приводит к некоей коррелятивной модели поведения персонажей, за которой угадывается стратегия, соотносимая с той или иной социальной группой. Герои понимают друг друга или не понимают в силу совпадения или несовпадения их когнитивных стратегий, обусловленных их социальным статусом.

Например, руководитель ЦЕРНА Колер в качестве ответственного лица возглавляемой им организации занимает резко осуждающую позицию относительно того, что его подчиненные проводили исследования "антивещества" втайне от него. В тоже время его действия относительно поиска антивещества продиктованы стремлением обеспечить разработки ЦЕРНА выгодными инвестициями, что позволило бы продолжить работу в сфере внедрения инновационных технологий и повысить рейтинг возглавляемой им организации.

Сама Виттория Ветра придерживалась диаметрально противоположной позиции относительно последствий обнародования результатов исследования. "Коммерческая сторона вопроса имела решающее значение для успешного внедрения любого нового источника энергии. Хотя антивещество, как источник чистой энергии, обладало неограниченным потенциалом, преждевременное разглашение тайны грозило тем, что новый вид экологически чистой энергии пострадает от политики и враждебного пиара так, как до него ядерная и солнечная энергия" [1. 100]. Конфликт мировоззренческих позиций приводит к ситуации недоверия, что приведет впоследствии директора ЦЕРНА к трагическому финалу, за которым скрыта позиция автора и его отношение к расстановке акцентов в идеологическом споре героев.

В другом эпизоде предметом спора становится вопрос об эвакуации кардиналов, собранных на конклав для процедуры выбора нового главы католической церкви. Наличие бомбы говорит о достоверности существования антивещества. Но поскольку сведения о заложной в Ватикане бомбе из антивещества противоречат здравому смыслу, доказательства ее существования с точки зрения командера Оливетти сомнительны, начальник швейцарской гвардии Ватикана весьма скептически относится к сообщению героев. Командер Оливетти отказывается принимать всерьез утверждения Виттории Ветра и Лэнгдона, и при вынесении решений руководствуется своими должностными обязанностями и здравым смыслом. Опять таки конфликтная ситуация регламентируется теми когнитивными стратегиями, которых придерживаются герои в понимании обозначенной проблемы.

Таким образом, ситуация трагического недопонимания напрямую связана с вопросом функционального статуса героев и свидетельствует о принципиальной подчиненности его образа алгоритму, заданному его функциональными обязанностями. Это в контексте роман становится одним из механизмов развертывания сюжета.

В этом случае интерес автора лежит в области убедительности позиции того или иного персонажа, следовательно в области риторики, которая формируется под воздействием их социальной роли.

Поскольку, как уже было сказано выше, любая интерпретация сообщений в романе подчиняется корреляту принадлежности героя к той или иной социальной группе, образ начинает тяготеть к функции, как к адекватной системе взаимодействий, которая развивает сюжет.

Интерес к проблеме интерпретации как когнитивной стратегии, исходит из другой проблемы, связанной со статусом любого знания, который с точки зрения логики может рассчитывать лишь на позицию достоверности и не более. Само выделение интерпретации в качестве познавательной стратегии, говорит о наличии разного рода стратегий, например математического анализа. И в том и в другом случае на первый план выходит понятие дискурса, как условной характеристики любого типа высказывания вербального и невербального, ограниченного условиями социальной роли персонажа.

Под дискурсом, в рамках данной работы, понимается следующее: "Дискурс – это сложное коммуникативное явление, включающее, кроме текста (в узком понимании как связанной последовательности предложений), еще и экстралингвистические факторы; причем не только жесты, знаки, мимику, но и знания о мире; мнения, установки; цели адресата, необходимые для понимания текста"[2. 5].

Поскольку дискурс как "сложное коммуникативное явление" ограниченно ролью человека в коммуникации, которая является особой формой социальной активности, то понятие дискурса как ничто другое подходит для характеристики конфликтных ситуаций среди героев-идеологов в романе Дэна Брауна, с его ориентацией на явно выраженную условность персонажей. Множество эпизодов романа состоит из описания диалогов, в которых проблемы коммуникации выходят на первое место. Определение позиции того или иного героя дается через систему диалогов, зачастую перерастающих в монологи.

Следя за разговорами Леонардо Ветра и маленькой Виттории, читатель узнает мировоззренческую позицию ученого и особенности характера героини. Монологом-объяснением является описание научных опытов, которые проделывал ученый-физик в своей лаборатории. Любые попытки коммуникации Роберта Лэнгдона предприняты с целью убедить начальника гвардии швейцарцев Ватикана в реальности существующей проблемы, и в правильности своих выводов. Любые комментарии к происшествиям, связанные со смертью четырех кардиналов также имеют форму диалога между главными героями. Все теоретические послышки и выводы Лэнгдона проговариваются.

Даже трагическая предопределенность решений камерария Вентреска строится на отказе от коммуникации. Именно потому, что он не дослушал объяснения своего отца, он сделал ложные умозаключения, которые привели в романе к последующим трагическим событиям.

Другими словами роман во многом состоит из сменяющих друг друга эпизодов интенсивных перемещений в условно-обозначенном пространстве (характеристика этого явления дана ниже) и диалогов, зачастую переходящих в развернутые монологи. Немногословен только Ассасин, который при своей почти безмолвности обладает визуально выверенным образом и выполняет функцию орудия возмездия. Таким образом, создание героев с разного рода оформленными дискурсами и является, на наш взгляд, условием конфликтной ситуации в романе "Ангелы и демоны". Именно этим определяется возможность построения системы персонажей, выражающих условно выработанную позицию, характеризующую их роль в раскрытии сюжета.

Еще одним моментом, на который необходимо обратить внимание, является пространственно-временной континуум, который, опираясь на существующие в реальности фрагменты действительности, конструируется исходя из утилитарной идеи, заданной сюжетом романа.

Такое понимание пространственно-временного континуума позволяет говорить об аналогии с принципами реализации этих параметров в компьютерной игре – квест.

Реально существующий Рим в романе "Ангелы и демоны" превращен в информационное пространство, в пределах которого существует некий "код аутентичности", что уже само по себе говорит об особом отношении к реальному пространству как к источнику информационных модуляций. Что позволяет автору использовать в романе ситуацию криптографической загадки. Развернутая во временной перспективе история ордена Иллюминатов позволяет автору использовать прием временной дистанции как причину потери ключа к истинной системе знаний, скрытой в артефактах реально существующего города. Одно из положений криптографии имеет следующую формулировку: "при использовании одного и того же кода аутентичности результат шифрования зависит от ключа", "утрата ключа приводит к практической невозможности расшифровать информацию". [3.] Этими словами можно определить характер информационной провокации, которую использует автор для реализации конфликтной ситуации. Привнесение в роман принципа множественных интерпретаций позволяет заявить об одновременном существовании различных информационных систем, которые в свою очередь формируют принципы виртуальной реальности. В этом случае понятие вариативности становится неперенным условием ее создания. Таким образом, автор, прибегая к криптографии как элементу манипуляции информационными ресурсами, создает условия для дальнейшей верификации реальности в сторону создания ее виртуального аналога. Пространственно-временные характеристики в романе не только уподобляются принципам существования виртуальной реальности, в них явно просматриваются черты, характерные для компьютерной игры – квеста.

Одним из необходимых условий квеста является наличие карты, в романах Дэна Брауна карта как элемент, связывающий героев, пространство, в котором они перемещаются, и направление поиска "ключа", присутствует в четырех романах из шести ("Ангелы и демоны", "Код да Винчи", "Утраченный символ", "Инферно").

Символическое значение карты в квесте связано с укрупнением системы координат. Игрок может находиться одновременно в двух системах отчета: в условно-реальном, где он действует от первого лица, и системно-символическом, в том случае, когда он просматривает свое положение на карте, в соотношении с игровым полем в целом.

В романе "Ангелы и демоны" в распоряжении Роберта Лэнгдона также имеется карта, которая не столько служит измерением пространства и ориентацией по направлениям, как то требовалось бы в реальности, сколько дополнительным подтверждением теории Лэнгдона, то есть ориентации в условно игровом пространстве символических элементов, признанных в романе на правах гипотезы.

По карте герои романа сверяют направления указателей (ангелов Бернини), с целью обнаружения следующей локации для поиска ответа на очередную загадку. То есть карта в романе выполняет ту же функцию, что и в квесте: не столько соотношения локаций в масштабе, сколько ориентации внутри некоего символического пространства, заданного поиском Пути Просвещения.

Квест как игра имеет свою систему поощрений и наказаний, тормозящих или активизирующих действие. Успешное прохождение квеста позволяет переместиться на иной уровень сложности, как доказательство повышения статуса виртуального героя, следовательно, и игрока.

Этот же принцип сохраняется и в романе "Ангелы и демоны". Из хаоса информации, собираемой веками, оспоренной в частных случаях и не опровергнутой в целом как ценность человеческой культуры, выстраивается прагматически оправданный алгоритм когнитивной стратегии, выверенный через систему, как уже было сказано выше, поощрений и наказаний в границах механизма разворачивания сюжета. Поощрением, в данном случае, является осознание правильности выбранной когнитивной стратегии. Правильность выбора подтверждается тем, что в верно определенной локации герои находят очередную жертву Ассасина. Очередная остановка дает отсчет к новому витку сюжетного построения, что позволяет пройти на другой уровень задачи, продвинуться к достижению основной цели в разрешении конфликтной ситуации.

Только найдя четыре условленных места, герой может приблизиться к решению основной задачи, поиску бомбы с антивеществом и противостоянию с главным инициатором конфликтной ситуации. Такое соотношение эпизодов также является характерной чертой компьютерной игры. Наказанием в контексте романа является потеря очередного героя, что свидетельствует о преимуществе противника, на каждом из отрезков игры, за исключением последнего, так как по законам виртуальной реальности игра заканчивается, когда побеждает игрок, проходящий квест.

Создание героя с уникальным набором характеристик, способного ориентироваться в этой привнесенной системе символов позволило проявиться еще одной интересной особенностью текстов Дэна Брауна. Это связано с тем, что играющий в квест, руководит перемещениями своего героя, совмещая в этом позиции наблюдателя и деятеля. Поэтому весь внешний образ персонажа, также как и набор характеристик, сформирован функцией идеальной привлекательности с точки зрения игрока, который бы желал использовать "фейк" для идентификации героя с собой в условиях игры.

Герой компьютерной игры так же как и герой романа

"Ангелы и демоны" сочетает в себе способности, в которых должны учитываться все компоненты, необходимые для решения конкретных условно-аналитических задач. Только если в условиях компьютерной игры перемещение героя, так же как и решение интеллектуальных задач осуществляется игроком, то в условиях романа, действия героя оказываются вписанными в систему координат, заданных в качестве конфликтной ситуации: найти и обезвредить украденное антивещество, грозящее гибелью миллионам человек. На самом деле условность конфликта подчеркивается его масштабностью. Не важно, что собственно должен спасти герой, в любом случае он спасает мир, как некую онтологическую данность, которой грозит тотальное разрушение. Это также имеет свои аналогии, понятные при сравнении с виртуальной реальностью. Созданный человеком виртуальный мир игры может быть человеком и уничтожен. Это так же находит свое подтверждение в удивительной легкости, с которой авторы массовой литературы и кино манипулируют масштабами разрушений.

Способы применения когнитивной стратегии Роберта Лэнгдона в романе достаточно разнообразны. Главный герой сомневается, систематизирует, анализирует, обобщает, ищет логические связи. Так что профессор Лэнгдон оказывается в нужных локациях, благодаря выстроенной им самим системе символов, обладающей смыслом, который в условиях данной проблемы является ключом к решению основной задачи. В этом случае образ героя романа и образ игрового персонажа действуют в рамках одной и той же корректирующей модели, в которой исправление ошибок носит характер уточнений в уже существующую систему. Причем как в романе, так и в игре успешное выполнение основной задачи зависит от выполнения последовательно выстроенных малых задач, в которых перемещение в условном пространстве носит характер необходимого компонента, как имитации поисковой деятельности.

Кроме того эмоциональное напряжение в романе имеет еще особую природу и создается, например, не за счет детального психологизма, а за счет смены когнитивных стратегий: "Переструктурирование психологической среды может быть результатом изменений в системах напряжения человека, результатом локомоций или когнитивных процессов. Когнитивное переструктурирование происходит, когда человек обнаруживает новые способы решения проблем (инсайт), вспоминает что-то забытое или видит в среде что-то, чего раньше не замечал. Переструктурирование может также быть следствием вторжения сторонних факторов из внешней оболочки в психологическую среду"[4, 20]

Разрешение конфликта как в квесте, так и в романе связано с развенчанием главного антагониста. В данном случае литература позволяет себе назидательный мо-

мент, в отличие от игры, где победа происходит независимо от этических составляющих. Если игрок проигрывает, он может повторять свои попытки до тех пор, пока не придет к нужному результату. В условиях художественной литературы этот механизм возможности повторения не прорабатывается автором, однако в романе создается эквивалентный ему символ. На наш взгляд, именно этим обусловлена неуязвимость героя относительно возможных повреждений, получаемых в борьбе с антигероем, стрессом и с теми физическими препятствиями, которые он преодолевает.

Не может ни обращать на себя внимание еще одна особенность романов массовой литературы и в частности "Ангелов и демонов", ставшая поводом для дискредитирующих высказываний в адрес такого рода произведений. Речь идет о нарочитой кровожадности, демонстрации ужасающих подробностей убийств. Композиция романа "Ангелы и демоны" включает в себя несколько эпизодов, в которых описание страданий героев становится доминирующим элементом повествования. Речь идет о прологе романа, в котором момент пытки героя Леонардо Ветра показан с учетом кинематографических эффектов [5. 1], так же описаний смертей четырех кардиналов. Эти четыре смерти в контексте романа соответствуют четырем локациям, обозначенным в качестве материала для дешифрования. Поэтому, несмотря на кровожадность описаний, не следует забывать об игровом элементе в повествовании.

Описание смерти в романах ориентировано на современную визуальную культуру, для которой характерно стремление к фиксации зрительного образа привлекательного или отталкивающего, с дельнейшей возможностью воспроизведения его неограниченное число раз. Таким образом произведения художественной литературы оказываются напрямую связаны с проблемой виртуализации современного общества. Эти изменения в социальной жизни имеют определенные последствия для ряда вопросов мировоззренческого характера.

Для прояснения ситуации, нам кажется, стоит подробнее остановиться на проблеме виртуализации общества, как непреложном явлении современности.

Отношения реального человека к его виртуальному образу в точности соответствуют психологическим процессам отчуждения, которые на этот раз характеризуют "отчуждение человека к собственной плоти" [6. 25]. Именно этим определяется неуязвимость героев, их тотальная неспособность к потере целостности, связанной как с физическими разрушениями, так и статусными. Кроме того, обращает на себя внимание еще одна особенность, явно имеющая отношение к вопросу отчуждения. Описание физических страданий воспринимается как своего рода допущение, которое реализует-

ся в условном "здесь и сейчас" и тут же исчезает, создавая существование "на поверхности" без возможности сопереживания и сострадания.

Теоретические основы модели "культуры реальной виртуальности" [цитируется по Иванов Д.В.] представлены в работах М. Кастельса, Д.Белла. А.Турена.

Обращаясь ко второму значению понятия виртуальный, как к "практике создания и использования компьютерных симуляций" [6. 30], следует уточнить типы взаимосвязи между реальным субъектом игры и его симулятивным образом. "Поведение изображаемого объекта воспроизводит пространственно-временные характеристики поведения объекта вещественного.

В качестве универсальных свойств виртуальной реальности можно выделить три характеристики:

- ◆ нематериальность воздействия (изображаемое производит эффекты, характерные для вещественного);
- ◆ условность параметров (объекты искусственны и изменяемы);
- ◆ эфемерность (свобода входа/выхода обеспечивает возможность прерывания и возобновления существования)" [6. 30].

Именно эти характеристики можно обнаружить в системе художественных образов романа Дэна Брауна. Абсолютное пренебрежение законами реального мира сказывается в способности героев преодолевать препятствия. Герои не просто перемещаются в условно-выбранном пространстве Рима с невероятной скоростью, они кроме того оказываются в таких ситуациях, благополучное разрешение которых, с точки зрения реальной действительности выглядит просто невероятным. Например, пожар в церкви Санта-Мария делла Виттория, раскачивающийся на цепях обгорелый труп кардинала рассчитан на визуальный эффект и никак не соотносится с возможностями одного человека, соорудить подобного рода эшафот. Тот же самый характер, рассчитанный на визуальный эффект, имеет сцена борьбы в фонтане "Четырех рек" на Пьяцца Навона. К ряду таких эпизодов относятся приключения Лэнгдона в библиотеке Ватикана или прыжок Лэнгдона с вертолета и его благополучное приземление с куском материи вместо парашюта.

Другая характеристика "нематериальность воздействия" как элемент того же самого типа отношений проявляется в описаниях всевозможной "жути". Любая ошибка в расчетах Лэнгдона приводит к очередной жертве. И то и другое опять-таки возвращают к проблеме отчуждения плоти и созданию симуляций как одной из черт виртуализации с легкостью позволяющей войти и выйти из предложенных реалий игры.

Еще одна характеристика виртуальной реальности – "условность параметров" – проявляется в романе с возможностью свободно условного обращения со знаниями, как с набором символов, поддающимся манипуляции. В этом случае, принципиальным, на наш взгляд, является прагматическая сторона вопроса, благодаря которой автор подминает под систему виртуально условного действия саму достоверность информации.

В условиях виртуальной реальности решение задачи возможно только в том случае, если задача выстроена на алгоритме понимания разными персонажами одних и тех же проекций смысла, то есть в этом случае проявляется все та же проблема коммуникации. Другими словами Роберт Лэнгдон не открывает Путь Просвещения, закодированный в символах реально существующих артефактов. Это на наш взгляд, в принципе некорректно поставленный вопрос, герой художественного произведения, всего лишь стратификация авторского вымысла. В логике этих рассуждений правильнее было бы сказать, что и автор "Ангелов и демонов" не продуцирует знаний, связанных с символами, зафиксированными в артефактах культуры. Он лишь обнаруживает алгоритм восприятия

типа мышления, которое доминирует в современном обществе и при котором уместна "конкуренция образов" [Б. З1]. Любая из ратификаций этих образов оказывается возможной, если она позволяет решать прагматически выстроенную задачу, продуцированную в данном случае моделью компьютерной игры как наиболее результативной формой выбранной стратегии.

Говоря на языке "вульгарных" образов романа "Ангелы и демоны" теория Лэнгдона о Пути Просвещения Иллюминатов верна только для камерария Вентреска и его наемного убийцы Ассасина. Однако провокация удалась автору настолько хорошо, что позволило ему поставить на поток историю приключений профессора Роберта Лэнгдона, продолжая демонстрировать возможности процесса виртуализации реальности.

Таким образом, система образов романа Дэна Брауна "Ангелы и демоны" отражает проблематику вопросов современного общества. Стилистика романа демонстрирует способность текста ассимилировать иные виды явлений виртуальной составляющей современной культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Браун Д. "Ангелы и демоны" М., 2016
2. Залевская А.А. Текст и его понимание. М., 2001.
3. Словарь криптографических терминов под ред. Погорелова Б.А. МЦНМО 2006 911ISBN 5-94057-257
4. Холл Г. Линдсей Г. Теория личности <http://psylib.org>.
5. Samosiuk N.L. Some optical illusion devices in literature (in the context of the prologue to the novel Angels and Demons by D.Brown) The Strategies of Modern Science Development X International scientific-practical conference 12-13 April 2016., CreateSpace North Charleston, SC, USA 2016. p. 118-121
6. Иванов Д.В. Виртуализация общества, СПб.: "Петербургское Востоковедение", 2002 г.

© Н.Л. Самосюк, (s.n.l@rambler.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



ПРИЗНАКОВАЯ СТИХИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КАРТИНЫ МИРА ПОЭЗИИ ИОСИФА БРОДСКОГО

Сюй Баоцяо

Шанхайский университет
иностранных языков, Китай

THE WORDS WITH THE ATTRIBUTIVE SEMANTICS AS AN ELEMENT OF THE ARTISTIC PICTURE OF THE WORLD OF POETRY OF JOSEPH BRODSKY

Xu Baoqiao

Annotation

The article analyzes the adjectives and words of other parts of speech that express indication in the poetic texts of Joseph Brodsky. It is noted saturation of texts by such semantic elements. Brodsky rarely chooses from an array of Russian words with attribute semantics those lexical units that are most frequency. His approach to the use of adjectives in the text is original and reflects the characteristics of the author's world view. The poet creates using adjectives such means of artistic expression, like hyperbole, metaphor, simile, repetition, antithesis, gradation. He is attentive to the words with the semantics of color and sound, affecting the visual and auditory perception of the reader.

Keywords: Joseph Brodsky, fiction, poetry, art picture of the world, adjective, attributive semantics.

Аннотация

В статье анализируются имена прилагательные и слова других частей речи, выражающие признак, в поэтических текстах Иосифа Бродского. Отмечается насыщенность текстов данными семантическими элементами. Бродский редко выбирает из массива русских признаковых слов те лексемы, которые являются наиболее частотными. Его подход к использованию прилагательных в тексте оригинален и отражает особенности авторского мировосприятия. С помощью прилагательных поэт создаёт такие средства художественной выразительности, как гипербола, метафора, сравнение, повтор, антитеза, градация. Он внимателен к словам с семантикой цвета и звука, воздействующим на зрительное и слуховое восприятие читателя.

Ключевые слова:

Иосиф Бродский, художественная литература, поэзия, художественная картина мира, имя прилагательное, семантика признака.

Обозначающие различные признаки имена прилагательные создают признаковый мир произведения художественной литературы, его признаковую стихию, являющуюся важным элементом художественной картины мира. Изучению картины мира как "целостного глобального образа мира, который является итогом не какой-либо её одной стороны, а всей духовной активности человека, которая возникает у него в ходе взаимодействия с миром" [10, с. 19] в современной лингвистике уделяется значительное внимание. Для нашего исследования актуально понятие художественной картины мира, выделяемой в рамках языковой и являющейся вторичной картиной мира. Как отмечают Д.М. Дреева и Т.В. Семенова, "она возникает в сознании читателя при восприятии им художественного произведения" [4, с. 84].

Характеристика признакового мира текста – одна из задач лингвистов, изучающих художественную (поэтическую) картину мира и язык личности, особенно если эта личность – великий поэт, к числу которых в российской литературе, несомненно, принадлежит нобелевский лауреат Иосиф Бродский (1940–1996).

К анализу имён прилагательных в тексте художественного произведения обращаются авторы кандидатских исследований. В.В. Карнаухова (1998) рассматривает прилагательные как черту идиостиля А.С. Грина [6]. О.В. Закирова (2007) анализирует качественные прилагательные как средство создания образов персонажей романа Л.Н. Толстого "Война и мир" [5]. Имена прилагательные как элемент пейзажных описаний рассматривает в статье И.Н. Анисимова, отмечающая, что они помогают "максимально точно передать человеческое восприятие окружающей природной действительности" [1, с. 205]. Е.В. Воронец анализирует наименования цветов в лирике Ф.И. Тютчева [3]. Элементы признакового мира поэзии И. Бродского в языкознании пока не рассматривались.

Цель статьи – провести анализ имён прилагательных и слов других частей речи с семантикой признака в лирике Иосифа Бродского с точки зрения их роли в формировании художественной картины мира поэзии автора. Материалом для анализа стал сборник стихов поэта общим объёмом более тысячи страниц [2].

Первое, что замечает исследователь, рассматривающий прилагательные и другие признаковые слова в поэтических текстах Иосифа Бродского, – это насыщенность ими текста. Невозможно найти строки, предложения, где не было бы такой лексемы:

*Блестящие нити дождя переплетаются среди деревьев
и негромко шумят, и негромко шумят в белесой траве.
Слышишь ли ты голоса, видишь ли ты волосы с красными
гребнями,
маленькие ладони, поднятые к мокрой листве?*

(“Проплывают облака”)

Эта насыщенность может быть охарактеризована как признаковая стихия, воздействующая на зрительное восприятие читателя. Каковы же те элементы, которые создают эту стихию, наполняют поэзию Иосифа Бродского цветами, оттенками, звуками, ощущениями?

Мы посчитали необходимым сопоставить имена прилагательные, использованные Бродским в его стихах, со списком наиболее частотных прилагательных современного русского языка. Техническим средством подсчёта стала компьютерная программа “NewSlow”, служащая для тотального анализа лексического материала, использованного в тексте. Согласно новому частотному словарю русской лексики О.Н. Ляшевской, С.А. Шарова [9], наиболее употребительными сегодня (приводим первую десятку) являются имена прилагательные *новый, большой, должен, последний, российский, русский, общий, высокий, хороший, главный*. Частота обращения к этим лексемам в текстах Иосифа Бродского составляет: *новый 168, большой 185, должен 83, последний 72, российский 3, русский 38, общий 73, высокий 13, хороший 19, главный 33*. Мы видим некоторое совпадение с частотностью общезыкового употребления только двух прилагательных: *новый* и *большой*, остальные являются недостаточно востребованными поэтом.

В частоте обращения поэта к прилагательному *новый* проявляется его в целом оптимистический взгляд на мир и постоянная жажда обновления: *“Я хочу переждать, переждать, пережить это время, / Новый взгляд за окно, опуская ладонь на колени...”* (“Посвящение Глебу Горбовскому”). Он видит это обновление в природе, ежегодной смене сезонов, каждый из которых даёт человеку возможность словно заново начать жить: *“...Кружится новый снег, и козы блеют, / как будто эта жизнь тебя не минет”* (“Стрельнинская элегия”). Обновления природы постоянно занимают автора и заставляют возвращаться к данному мотиву. При этом не всегда в душе лирического героя обновления столь же радостны, как в природе: *“...И обрываются желанья / в душе, как новая листва”* (“Петербургский роман”), однако эти противоречия преодолены, хотя и оставляют после себя осадок: *“Ну, звени, звени, новая жизнь, над моим плачем, / к новым, каким по счёту, любовям привыкать, к потерям...”* (“Июльское интермеццо”).

Прилагательное *большой* символизирует в стихах Бродского максимализм, стремление к большему. Иногда

использование данного прилагательного словно становится самоцелью и помогает автору в создании абсурдных на первый взгляд описаний, постоянных на приёме “потока сознания”:

*Это песня сверчка
в красном плитусе тут,
словно пеньё большого смычка,
ибо звуки растут,
как сверканье зрачка
сквозь большой институт*

(“Новый год на Канатчиковой даче”).

Слабо выраженное внимание поэта к остальным наиболее употребительным в русском языке адъективным лексемам (*должен, последний, российский, русский, общий, высокий, хороший, главный*) связано как со спецификой поэтического творчества, делающей ненужными в лирике прилагательные *российский, русский*, так и с авторскими особенностями восприятия мира, его потребностями в трансляции читателю определённых картин, образов, мыслей, мотивов.

Рассмотрим другие прилагательные, ставшие важной частью признаковой стихии художественного мира Иосифа Бродского, ориентируясь при этом также на частоту их использования.

Это в первую очередь цветочные прилагательные, среди которых у Бродского особое положение занимают лексемы *белый* и *чёрный*. Слово *белый* поэт использовал в разных грамматических формах 136 раз, слово *чёрный* – 131. Кроме того, признаковая стихия поэзии Бродского насыщена разнообразными словами с корнем *бел-ичёрн* и соответствующей семантикой. В первом случае это *белоснежный, белокурый, белолицый, белоглазый, белизна, белеть, белёсый* и многие другие, во втором – *чернеть, чернила, чёрно-белый, чёрно-красный, черноголовый, чернозём, чернокушник* и т. п.

Отношение к белому цвету особенно явно видно в таких словах Иосифа Бродского: *“Ночь, одержимая белизной / кожи”* (“Ночь, одержимая белизной...”). Действительно, иногда создаётся впечатление, что поэт и сам одержим белизной, в его стихах мы находим сочетания *белое небо, белая ночь, белый свет, белёсое небо, белые камни, белая дорога* и др. С белым цветом Бродский ассоциирует начало творчества, ведь бумага до того, как на ней появляются строчки, – белая:

*я не буду придумывать
белые стихи о вокзале, -
белые, словно бумага для песен... (“Лучше всего...”).*

Белый цвет для поэта – это цвет зимы, которая и притягивает, и пугает: *“Какой-то ужас в этой белизне”* (“Элегия”). Авторским является для Бродского восприятие белого цвета как элемента ночи, в его стихах неоднократно встречается образ белых предметов, которые видны в ночи и поэтому противопоставляются ей: *“...Как будто вновь залив во мгле белеет”* (“Стрельнинская элегия”).

В поэме "Гость", героем которой является "гость Времени" (некий отвлечённый и одновременно реальный для поэта образ, схожий с призраком), этот неведомый, страшный и притягательный гость ассоциируется для автора с белым цветом: "Ко мне приходит гость, ко мне приходит гость. <...> / Гость белой нищеты и белых сигарет...".

Прилагательное *чёрный* также встречается в различных синтагматических связях: *чёрные сосны, чёрные леса, чёрные ветви, чёрная вода, чёрный зонт, чёрный Петроград, чёрный куст, чёрная печаль* и др. Чёрный цвет символизирует ночь и противопоставляется в этом контексте свету. В таких предложениях, наряду со словом *чёрный*, присутствуют слова, обозначающие свет и участвующие в создании антитезы: "...*Распахнутые окна между чёрными парадными мисветият*" ("Августовские любовники"), "*В тот вечер возле нашего огня / увидели мы чёрного коня*" ("Был чёрный небосвод светлей тех ног...").

Средствами синтаксической выразительности, в создании которых участвует прилагательное *чёрный*, являются также повтор и градация:

*Он чёрен был, не чувствовал теней.
Так чёрен, что не делался темней.
Так чёрен, как полуночная мгла.
Так чёрен, как внутри себя игла.
Так чёрен, как деревья впереди,
как место между ребрами в груди.
Как ямка под землёю, где зерно.
Я думаю: внутри у нас черно (Там же).*

Чёрный и белый цвета неразрывно связаны, не случайно в стихах Бродского обнаруживаем 9 употреблений прилагательного чёрно-белый, антитечность в котором заложена изначально. С помощью данной лексемы поэт передаёт мысль о сложности и противоречивости мира, о сочетании зла и добра в самой природе человека:

*И глядит на Восток,
закрываясь от ветра,
чёрно-белый цветок
двадцатого века"*

("Песенка о Феде Добровольском").

Из цветовых прилагательных, помимо лексем белый и чёрный, автор часто обращается к словам красный (51), жёлтый (50), тёмный (43), синий (30), коричневый (28), зелёный (29), блестящий (26), золотой (25). В его колористике нередки сложные прилагательные и наречия с семантикой цвета, в том числе обозначающие смешанные цвета (*чёрно-красный, красно-белый, тёмно-жёлтый, тёмно-зелёный, тёмно-серый, светло-коричневый* и др.) и служащие для характеристики цвета какого-либо предмета (*чёрноголовой, красноносый, темноволосый* и т. п.).

Некоторые из них используются поэтом как гапаксы и являются авторскими образованиями, оказывающими в

силу двух указанных причин особенно сильное поэтическое воздействие на читателя:

*Снег в сумерках кружит, кружит.
Под лампочкой дворовой тлеет.
В развилке дерева лежит.
На ветке сломанной белеет.
Не то, чтобы бело-светло ("К садовой ограде").*

При необходимости поэт использует даже сложные цветковые прилагательные украинского языка: "То не зелено-квитный, траченный изотопом, – / жовто-блакитный реет над Конотопом" ("За независимость Украины").

В результате художественный мир, изображаемый Иосифом Бродским в его стихах, воспринимается читателем как многоцветный, яркий и контрастный. Несомненно правота Л.А. Качаевой, утверждающей, что "изображение цвета в литературе – не самоцель, и все тончайшие цветковые оттенки существуют не сами по себе, не вне художественного целого, а служат воплощению творческих замыслов художника слова" [7, с. 188].

Внимание автора к цветообозначениям (а это не только прилагательные, но и слова других частей речи: *золотиться, обаягрённый, синева* и т. п.) показывает особенности восприятия им действительности, особенности его внутреннего мира, для которого характерна контрастность зрения, демонстрирует умение поэта увидеть детали общей картины мира и точно, с предельным языковым мастерством, квалифицировать эти детали.

В первую очередь автор стремится воздействовать с помощью прилагательных и других признаков компонентов на зрительное восприятие читателя. Однако лексемы, актуализирующие слуховое восприятие, также нередки: *громкий, громкий, негромко, негромкий, тихо, потихоньку, стихать* и др.

Для поэта важно создать слуховой образ при описании человека, как, например, в стихотворении "А.А. Ахматовой". Бродский хочет, чтобы читатель не только увидел, но и услышал героя стихотворения:

*Вы поднимете прекрасное лицо -
громкий смех, как поминальное слово,
звук неясный на нагретом мосту -
на мгновенье взбудоражит пустоту.*

Для создания звуковых образов поэтом используются слова разных частей речи: прилагательные, существительные, глаголы, причастия, а также средства художественной выразительности, например, сравнения.

Если автору важно оказать воздействие на слуховое восприятие читателя, он способен настолько сильно насытить текст предназначенными для этого словами и

оборотами, что они количественно превосходят остальные лексемы:

*Еле слышный
голос, принадлежащий Музе,
звучащий в сумерках как ничей, но
ровный, как пеньё зазимовавшей мухи,
нашептывает слова, не имеющие значения
("Жизнь в рассеянном свете").*

Кроме того, актуальными для признакового мира поэзии Иосифа Бродского являются имена прилагательные *нужный*(79 употреблений), *собственный*(78), *лучший*(69), *старый*(63) и др. Значимыми для художественной картины мира поэта являются слова, выражающие признак силы: *сильный, сильно, сильнее, сильней* (в целом их 119). Его увлекает всё, что отличается этим признаком, поэтому мы встречаем в стихах сочетание *сильные чувства, сильный взгляд, сильные дуновения ветра, сильная боль* и т. п. Семантика данного слова, выражающего высокую степень качества, предполагает использование синтаксических фигур усиления – повтора: *"Но что сильней – сильней, чем страсть и прихоть?"* ("Пришла зима, и все, кто мог лететь..."); антитезы: *"Я сижу у окна. За окном осина. / Я любил немногих. Однако – сильно"* ("Л.В. Лифшицу") и др. Главное чувство, для характеристики которого автором используются слова данной семантики, – это любовь, страсть:

*Гони, гони, гони коней,
богатство, смерть и власть,
но что на свете есть сильней,
но что сильней, чем страсть ("Шествие").*

Лексемы с семантикой признака являются существенным строительным элементом средств художественной выразительности в поэзии Иосифа Бродского. Кроме названных выше гиперболы, антитезы, повтора, градации, с их помощью автором конструируются метафоры:

"И только ветра сильный вой / услышишь ты, как встарь" ("1 января 1965 года"); сравнения: *"Камни, принимающие нашу поступь, / словно черная вода – серые камни..."* ("Камни на земле") и т. д. В творческом процессе, представляющем собой "постоянный поиск точного образа и совершенно-го языкового средства для его выражения" [8, с. 49], прилагательные и другие слова с семантикой сравнения ставятся для Бродского незаменимой, значимой составляющей. Поэт стремится к парадоксальному использованию прилагательных, привлекающему внимание читателя: *"...Я запускаю в проволочный космос / свой медный грош, увенчанный гербом"* ("Postscriptum"). Его художественный мир обогащается и уточняется, приобретает законченную форму благодаря искусному оперированию словами, выражающими признаки.

Итак, поэтические тексты Иосифа Бродского насыщены именами прилагательными и словами других частей речи с семантикой признака, являющимися значимыми элементами художественной картины мира его поэзии. Востребованность прилагательных в поэзии Бродского не совпадает с языковой, что говорит об оригинальности автора при выборе признаковых слов и отражении в этом процессе особенностей его мировосприятия и авторских способов формирования художественной картины мира. Прилагательные служат важными семантическими элементами при построении поэтом тропов (гиперболы, метафоры, сравнения) и синтаксических фигур (повтора, антитезы, градации). Иосиф Бродский создаёт в своих стихах многоцветный, яркий мир, он максимально эффективно использует выразительные возможности, семантически заложенные в цветочные прилагательные, наиболее употребительными из которых являются чёрный и белый. Благодаря словам с семантикой признака, поэт воздействует на зрительное и слуховое восприятие читателя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимова И.Н. Функционально-семантические особенности адъективных лексем в составе пейзажного описания художественного текста // Вестник Чувашского университета. – 2012. – № 1. – С. 200–206.
2. Бродский И. Стихотворения. Мрамор. Набережная неисцелимых. – М.: Азбука, 2016. – 1024 с.
3. Воронец Е.В. Место поэтической колористики Ф.И. Тютчева в русской литературе // Балтийский гуманитарный журнал. – 2015. – № 1 (10). – С. 22–25.
4. Дреева Д.М., Семенова Т.В. Поэтическая картина мира: к определению понятия // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2–3. – С. 84.
5. Закирова О.В. Качественные прилагательные как средство создания образов персонажей романа Л.Н. Толстого "Война и мир": автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Казань, 2007. – 22 с.
6. Карнаухова В.В. Семантическое варьирование имен прилагательных как типологическая черта идиостиля А.С. Грина: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Белгород, 1998. – 22 с.
7. Качаева Л.А. Цветовая палитра А.И. Куприна // Писатель и жизнь. – М.: Советский писатель, 1981. – С. 187–201.
8. Крылова М.Н. Сравнительные конструкции в поэтических текстах Юрия Шевчука // Язык и культура. – 2016. – № 2 (34). – С. 45–56.
9. Ляшевская О.Н., Шаров С.А. Новый частотный словарь русской лексики [Электронный ресурс] // Словари на основе национального корпуса русского языка [Сайт]. – Режим доступа: URL: <http://dict.ruslang.ru/freq.php>. – 29.11.2016
10. Постовалова В.И. Картина мира в жизнедеятельности человека // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. – М.: Наука, 1988. – С. 8–69.

ФУНКЦИИ ПОВТОРА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ В.А. ПЬЕЦУХА

Тищенко Ольга Викторовна
Координатор проектов Ассоциации
"Российский национальный комитет
Международной торговой палаты –
Всемирной организации бизнеса"

THE REPEAT FUNCTION IN THE WORKS OF V. A. PIECUCH

O. Tishchenko

Annotation

The subject of this article are lexical and syntactic repetitions in the works of V. A. Piecuch. The analysis is performed on the following books: "me and stuff" (1990), "Rommat" (1990), "Plagiarism" (2006), "Fools and madmen. Undigested lessons of native history" (2006), "Life of remarkable people" (2006), "Rural diaries" (2007), "Guesses" (2007), "Russian theme" (2008), "Left side" (2008), "the Art of existence" (2009), "the Essence" (2011), collected works in seven volumes. Volume one (2014).

Piecuch uses contact and distant repetitions, repetitions–replicas by multiple repetitions. The number of token–duplicate in the same sentence, can reach up to four. Lexical repetitions perform amplifying, excretory function. The syntactic repetitions have the function of Refine, the listings.

Keywords: lexical, syntactic repetition; feature; token; idiom; expression.

Аннотация

Предметом рассмотрения данной статьи являются лексические и синтаксические повторы в произведениях В.А. Пьецуха. Анализ проводится на материале следующих книг: "Я и прочее" (1990 г.), "Роммат" (1990 г.), "Плагиат" (2006 г.), "Дурни и сумасшедшие. Неусвоенные уроки родной истории" (2006 г.), "Жизнь замечательных людей" (2006 г.), "Деревенские дневники" (2007 г.), "Догадки" (2007 г.), "Русская тема" (2008 г.), "Левая сторона" (2008 г.), "Искусство существования" (2009 г.), "Суть дела" (2011 г.), Собрание сочинений в семи томах. Том первый (2014 г.).

Пьецух использует контактные и дистантные повторы, повторы–реплики, многократные повторы. Количество лексем, дублирующихся в одном предложении, может достигать до четырёх. Лексические повторы выполняют усилительную, выделительную функцию. Синтаксические повторы выполняют функцию уточнения, перечисления.

Ключевые слова:

Лексический, синтаксический повтор; функция; лексема; фразеологизм; выражение.

Повтор как речевая структура основан на возобновляемости языковых элементов, соответствующих разным уровням языка и способствующих композиционно–смысловой организации текста [3, 10].

Повтор как фигура речи состоит "в повторении звуков, слов и выражений в известной последовательности" [1, 327]. Повторы могут занимать определённую фиксированную позицию в структуре текста (в начале, в середине, в конце) или нефиксированную, по отношению друг к другу они располагаются контактно или дистантно. По характеру выраженности в тексте повторы носят локальный характер, применимый к части текста, и общетекстовый, характерный для всего произведения. Поскольку повтор охватывает все уровни языка, постольку он проявляется в звуковых повторах, морфемных, словообразовательных, лексических, синтаксических. Сущность повтора как стилистического средства заключается в его особом логическом и эмоциональном характере воздействия на читателя.

Среди основных функций повтора в художественном тексте исследователи выделяют следующие:

1. усилительно–выделительная (средство подчёркивания, усиления субъективно–модального значения, высказывания, например, значения уверенности, актуализации внимания);
2. функция уточнения, актуализации;
3. экспрессивно–эмотивная;
4. функция создания ритмизации и динамики;
5. побудительная функция;
6. функция лейтмотива;
7. изобразительная функция [3, с. 10].

Предметом изучения данной статьи являются лексические и синтаксические повторы в произведениях В.А. Пьецуха. Материалом исследования послужили следующие книги: "Я и прочее" (1990 г.), "Роммат" (1990 г.), "Плагиат" (2006 г.), "Дурни и сумасшедшие. Неусвоенные уроки родной истории" (2006 г.), "Жизнь замечательных людей" (2006 г.), "Деревенские дневники" (2007 г.), "Догадки" (2007 г.), "Русская тема" (2008 г.), "Левая сторона" (2008 г.), "Искусство существования" (2009 г.), "Суть дела" (2011 г.), Собрание сочинений в семи томах. Том первый (2014 г.).

В своих произведениях Пьецух использует разнообразные подсистемы национального языка: от литературного языка до просторечия и жаргона. Пьецух использует приём столкновения разнотилевых лексем в одном предложении, который придаёт тексту объёмность, разнообразие, позволяет выразить тонкие оттенки смысла или передать перепады настроения. Такой приём делает текст гибким, рельефным и пластичным.

В проанализированных произведениях Пьецуха представлены три типа повторов:

1. Лексический повтор.
2. Повтор устойчивых выражений, включая пословицы и поговорки.
3. Синтаксический повтор частей предложения или всего предложения целиком.

В текстах Пьецуха используются контактные и дистантные типы повторов. Например, контактный повтор лексем в эссе "Происхождение и облик русской цивилизации" указывает на темпоральность:

"Но вот он засядет на своём острове, посидит-посидит, подумает-подумает, и вдруг перед ним во весь рост встанет величайший из проклятых русских вопросов, а именно "ну и что?" [6, с. 24].

В рассказе "Славяне" представлены дистантные повторы существительного и глагола, подчёркивающие сказанное:

"Это называется – тоска по родине. Уж не знаю, естественно это или противоестественно, но прежде я ни о какой родине вообще понятия не имел. Ну что это за овощ такой, в самом деле: родился в Северодвинске, жил в Термезе, умер в Улан-Удэ...

Прямо скажу, не ожидал, что это так серьёзно, не ожидал!" [10, с. 106].

Лексический повтор в сочетании с корневым повтором в эссе "История заблуждений" выполняет усилительную-выделительную функцию:

"Ведь ясно же: людей уравнивает одна смерть, что Лейбница, что Джека-потрошителя, что республиканца, что царедворца, и то не вполне, и даже равенства перед законом не может быть, не говоря уже о равенстве возможностей, поскольку пропасть народу никаких законов не признаёт" [9, с. 45].

Повторяться может не только самостоятельное, но и служебное слово. Так, в рассказе "Жизнь замечательных людей" союз "следовательно" не просто повторяется, но выступает в функции отрицания:

"Следовательно... то есть не следовательно, а исходя из того, что так называемый хомо сапиенс развивается количественно, а не качественно <...> ... так вот, исходя из всего этого, можно предположить: человек есть своеобразное заболевание природы" [8, с. 172].

В рассказе "Путешествие по моей комнате" мы видим повтор четырёх языковых единиц: глаголов "обожать", "любить", неразложимого сочетания "не то чтобы" и союза "хотя":

"Не то чтобы я обожал Россию (хотя я её бессозна-

тельно обожаю), не то чтобы не любил (хотя я её, конечно же, не люблю). Я скорее её боюсь" [8, с. 197].

Повтор глаголов с противоположным значением "обожать" – "не любить" передаёт противоречивое чувство писателя, разрывающегося между восхищением и отвращением к родине.

Аналогичный приём использован с вводным словом "во-первых" и предикативом "не страна":

"Видимо, всё же Россия не страна, то есть, во-первых, не страна; во-первых, Она религия" [13, с. 38].

Четырёхкратный повтор лексемы "человек" задаёт тему высказывания:

"Если так оно и есть, то быть человеком в полном смысле это слова – значит исходить из того в своих помыслах и делах, что всё в человеке, всё от человека, через человека и во имя человека" [12, с. 160].

Второй тип повторов, встречающихся в произведениях писателя, – это повтор устойчивых выражений. Например, к известному выражению "царство добра и справедливости" писатель подбирает антоним – "царство вора и наглеца". Это словосочетание символизирует время вседозволенности и нравственного падения общества:

"Ведь шутка сказать: до того распоясался русский человек ещё прежнего закала, настолько энергия заблуждения его обуяла, так зачаровали мифы и бредни разного направления, что Пушкина он, конечно, знал, как родного, но уже не отличал Евгения Баратынского от Демьяна Бедного, со дня на день ожидал распределения по потребностям, да ещё исподволь намечал царство вора и наглеца" [13, с. 4].

Второй раз данное выражение употребляется как не как символ, а как свершившийся факт:

"А то душа не на месте и разные ужасы мерещатся, поскольку ждали-то распределения по потребностям, а в результате образовалось царство вора и наглеца" [13, с. 4].

Третий раз выражение употребляется как предупреждение:

"Вот только вычитать эту доктрину довольно трудно, так как Пушкин не сделал на ней акцента, и оттого читатель путается, наследственно путается, и даже до такой степени, что ему ничего не стоит исподволь наметить царство вора и наглеца" [13, с. 14–15].

В эссе "От Кюстина до наших дней" двукратный повтор местоимения "любой" усиливает утверждение писателя:

"Давно уже у нас любой дурак может выйти в законодателя, любой жулик сделаться вождём, любой бездельник превратиться в губернатора через волеизъявление народное, а мыслители по-прежнему перебиваются с петьельки на пуговку, а нищих больше, чем пожарных, а настоящих христиан можно счётом пересчитать" [7, с. 27].

В рассказе "Анамнез и Эпикриз" с помощью лексического и синтаксического дублирования утверждается идея цикличности протестного движения:

"У нас испокон веков так: пятьдесят лет прозябания, потом – жизнь, пятьдесят лет прозябания – потом жизнь.

Христиане против язычников, Суздаль против Новгорода, опричники против земцев, крестьяне против дворян, красные против белых, разная сволочь против нормальных людей – разве это не интересно?!" [14, с. 312]

Повтор встречается не только в монологической, но и диалогической речи. Например, повтор фразы в функции согласия:

"– Зато у них кругом довольство и нормальная жизнь. А у нас одни алкоголики и козлы.

– Это точно. У нас потому и не жизнь, а скарлатина, что кругом алкоголики и козлы..." [8, с. 196].

Повтор реплики в диалоге представлен в рассказе "Восстание сентябристов":

"– А ты нас не пугай!

– А я вас и не пугаю!

– А ты нас не пугай!

– А я вас и не пугаю. Просто–напросто посадим мы вашу шоблу за групповщину со взломом, и все дела" [10, с. 85].

В произведениях В.А. Пьецуха повторяются пословицы и поговорки. Рассуждая о жизни за границей, автор приходит к выводу, что европейцам не о чем разговаривать друг с другом. Для определения их формализованного, неискреннего общения он выбирает поговорку "в огороде бузина, а в Киеве дядька":

"У меня первое время от их разговоров прямо мозги чесались: ля–ля–ля, ля–ля–ля... и всё это, а о чём ля–ля–ля?... Ни о чём: в огороде бузина, а в Киеве дядька. Кроме того, вообще по–ихнему говорить? это целая мука" [10, с. 105].

В этом же значении пословица используется в рассказе "Кризис жанра":

"Разговоры за столом велись редко когда на коммерческие темы, иногда на отвлечённые, а так... "В огороде бузина, а в Киеве дядька": кто что слышал, у кого что болит, кому жена изменяет, а кому нет" [10, с. 164–165].

В произведениях Пьецуха также представлен сквозной повтор идиомы. Известное словосочетание "в области чего–либо" заменяется на выражение "по департаменту чего–либо" (например, по департаменту искусства, науки, литературы). Это выражение переходит из книги в книгу, при этом писатель трансформирует идиому, добавляя к первому компоненту "по департаменту" каждый раз новое слово. Например, "по департаменту изящной словесности":

"Мы так богаты по департаменту изящной словесности, что можем себе позволить распатронить "Душечку" в пух и прах" [13, с. 8].

"По департаменту психики и ума":

"И при этом какие борения, пертурбации, страсти, ? впрочем, органичные для юного существа, которое долгие годы живёт на волоске от духовной смерти да ещё постоянно температурит по департаменту психики и ума" [13, с. 58].

"По департаменту новостей":

"Поскольку наш горожанин знает о современной русской деревне не больше, чем о Гренландии, что ему ни

поведай, всё пойдет по департаменту новостей" [5, с. 156].

"По департаменту высокого вкуса":

"И вот ты тридцать лет и три года трудишься по департаменту высокого вкуса, рассчитывая на достаток, известность и прочее, а в результате по всем трём пунктам выходит наоборот" [11, с. 51].

"По департаменту зерновых":

"Сто тридцать лет исполнилось "Первому письму" Энгельгардта, но и в нашем колхозе "Сознательный", и в соседнем колхозе "Путь Ильича" урожайность, как при Владимире I Святом, – 50–60 центнеров с гектара корнеплодов и 13 – по департаменту зерновых" [5, с. 77].

"По аграрному департаменту":

"То есть все наши несчастья по аграрному департаменту связаны с тем, что наш Микула Селянинович – человек хороший, бесребреник, печальник, коллективист" [5, с. 93].

"По департаменту тишины":

"Особенно наши марксисты отличались по департаменту тишины, – какую, бывало, газету ни откроешь, везде только про ударные сроки, передовые технологии, встречный план" [7, с. 35]

"По департаменту Господа Саваофа":

"Видимо, художественный талант – это определено по департаменту Господа Саваофа, потому что создавать нечто, отнюдь не заложенное в видовой программе, по–полнать сонм вещей творениями посторонними, не предусмотренными строением мира, могут лишь отпрыски Божества" [13, с. 220].

Третий тип повторов, представленных в произведениях В.А. Пьецуха, – это синтаксический повтор предложения или его части. Автобиографический рассказ "Переучёт собственности (жалоба)" построен на двойном синтаксическом повторе части предложения. В начале рассказа Пьецух сетует на незавидное материальное положение писателя в России, при этом иронично–скрупулёзно подсчитывает собственное имущество:

"Впрочем, имеется кое–что малопригодное или вовсе непригодное к употреблению, например: гитара без струн, сломанное ружьё, большое деревянное распятие, тонированное под орех, автомобиль "нива", который помаленьку осыпается, как листва в октябре, и заводится через раз" [9, с. 124].

Далее писатель рассуждает, отчего в русской деревне умирают молодые ещё мужики, описывает своего проказливого котёнка, перечисляет дурацкие подарки, которые ни на что не годятся, и повторяет:

"Похоже, что сколько ни теряй, сколько ни приобретай, а всё остаёшься, как говорят картёжники, "при своих". Налицо все те же семь соток суглинок, гитара без струн, сломанное ружьё, большое деревянное распятие, тонированное под орех, автомобиль "нива", который заводится через раз" [9, с. 126].

Затем Пьецух рассуждает о роли писателя и роли литературы в жизни общества, литературу он определяет как источник благородного беспокойства, а писательство

– как форму благотворительности, а не способ заработка. В этом высоком назначении своего труда автор обретает утешение и уже описывает себя лежащим в гамаке хорошим майским днём, когда обо всём думается спокойно. Рассказ заканчивается двойным повтором всё тех же материальных предметов:

"Итого: гитара без струн, сломанное ружьё, большое деревянное распятие, тонированное под орех, автомобиль "нива", который заводится через раз. А может быть, так и надо, и поделом, потому что писать не нужно было лучше, зажигательней, чтобы читатель перелистнул последнюю страничку и зарыдал..." [9, с. 128].

Приём дистантного повтора в функции усиления Пьецух использует в эссе "Литературоведение против часовой стрелки". В нём совмещаются две точки зрения – писателя и читателя. Пьецух описывает свои впечатления от русской классической литературы. Анализируя гоголевскую "Повесть о том, как поссорился Иван Иванович с Иваном Никифоровичем", Пьецух говорит:

"А как дойдёшь до финальных слов "скучно на этом свете, господа", так вообще открывается ощущение, точно тебя палкой огрели по голове" [13, с. 7].

В следующем абзаце, состоящем из одного развёрнутого предложения, описывается воздействие художественного слова на читателя:

"В этом направлении и работает русская литература: кто-то там копошится, слова говорит, что-то там происходит, хотя вроде бы ничего не происходит, однако нечто постепенно накапливается дисбаланс, после спотыкаешься о пять слов, всего-навсего пять слов, включая один предлог, – и как будто тебя палкой огрели по голове" [13, с. 7].

Синтаксический повтор однородных придаточных

предложений представлен в эссе "Происхождение и облик русской цивилизации". Автор подробно перечисляет, во что верили русские, используя синтаксически однородные изыскательные придаточные с повторяющимся союзом "что":

"Между Христом и Марксом мы ещё свято верили в то, что любой Тамерлан пустится наутёк, если ему показать образ Владимирской Божьей Матери; что никакое дело нельзя начинать 13-го числа; что земля Божья и объектом частного владения быть не может; что спасение состоит в том, чтобы, по примеру писателя Льва Толстого, кушать растительную пищу и выносить за собой горшок; что ежели зайца бить, он спички может зажигать"; что деньги – зло; что научно-технический прогресс избавит человечество от греха" [6, с. 8].

Проведённый анализ показал, что в произведениях В.А. Пьецуха широко используется приём контактного и дистантного лексического повтора. С его помощью автор уточняет, конкретизирует, выделяет и усиливает понятие или мысль в тексте. В одном предложении может быть использован не только двукратный, трёхкратный, но и многократный повтор. Повтор лексем осуществляется автором не только в монологической, но и диалогической речи.

Устойчивые выражения, в том числе пословицы, могут повторяться или видоизменяться для выражения нового понятия. Такие выражения становятся сквозными в произведениях писателя.

Синтаксический повтор используется при построении сложного предложения, при перечислении, при построении диалога. Все эти примеры демонстрируют, что повторы как речевая фигура активно используются в индивидуальном стиле писателя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. Изд.3-е, стереотипное. – М.: КомКнига, 2005. – 576 с.
2. Ковальчук И.Ю. Повтор и его функции в тексте: автореф... дис. канд. фил. наук. / Ковальчук И.Ю. – Пятигорск, 2004. – 24 с.
3. Минакова А.А. Типы и функции повторов в поэтических текстах Е.Евтушенко: автореф... дис. канд. фил. наук. / Минакова А.А. – Майкоп, 2012. – 24 с.
4. Николина Н.А. Филологический анализ текста: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр "Академия", 2003. – 256 с.
5. Пьецух В.А. Деревенские дневники. – М.: Глобулус, 2007. – 240 с.
6. Пьецух В.А. Догадки: повести и рассказы. – М.: Глобулус; ЭНАС, 2007. – 296 с.
7. Пьецух В.А. Дурни и сумасшедшие. Неусвоенные уроки родной истории. – М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2006. – 216 с.
8. Пьецух В.А. Жизнь замечательных людей: Повести и рассказы. – М.: Глобулус; ЭНАС, 2006. – 280 с.
9. Пьецух В.А. Искусство существования: эссе, рассказы. – М.: ЭНАС, 2009. – 224 с.
10. Пьецух В.А. Левая сторона. Рассказы. – М.: Глобулус; ЭНАС, 2008. – 256 с.
11. Пьецух В.А. Плагиат. Повести и рассказы. – М.: Глобулус; ЭНАС, 2006. – 304 с.
12. Пьецух В.А. Роммат.: Роман-фантазия на историческую тему. М.: СП "Вся Москва", 1990. – 160 с.
13. Пьецух В.А. Русская тема. – М.: Глобулус, 2008. – 352 с.
14. Пьецух В.А. Собрание сочинений в семи томах. Том первый. – М.: Зебра Е. – 544 с.
15. Пьецух В.А. Суть дела: эссе, повести, рассказы. – М.: ЭНАС, 2011. – 256 с.
16. Пьецух В.А. Я и прочее: Циклы; Рассказы; Повести; Роман / Ил. на обложке худож. Е. Трофимовой. – М.: Худож. лит., 1990. – 335 с.

Артикль и проблема переводимости языков

THE ARTICLE AND THE PROBLEM OF TRANSLATABILITY

E. Tymchuk

Annotation

The article deals with translatability of languages using as an example the languages with articles. The article analyses translations from English into German, Swedish, French, Italian and Spanish. It is noted that in spite of the common origin the systems of articles and their functioning in these languages cannot be absolutely identical. In conclusion it is stated that it is necessary to take into consideration the national peculiarities of articles, the way they are combined with nouns even in closely related articles with seemingly identical systems of articles.

Keywords: translatability, definite article, indefinite article, zero article, related languages, closely related languages.

Аннотация

Статья посвящена проблеме переводимости языков на примере языков, имеющих категорию артикля. В статье рассматриваются переводы с английского на немецкий, шведский, французский, итальянский, испанский языки. Отмечается, что, несмотря на общность происхождения, системы артиклей и их функционирование в этих языках не являются полностью подобными. Делается вывод о необходимости учитывать национальную специфику артиклей, особенностей их сочетания со словами даже при кажущемся подобии систем в близкородственных языках.

Ключевые слова:

Переводимость, определённый артикль, неопределённый артикль, нулевой артикль, родственные языки, близкородственные языки.

Как известно, артикль есть принадлежность многих языков, как родственных, так и неродственных. Однако универсальность этой категории в некоторой степени условна, поскольку эта категория имеется только в отдельных языках разных семей, получивших в немецком языкознании название "Artikelsprachen". Сам по себе артикль может объединять как родственные языки, восходящие к одному праязыку, так и неродственные языки. Кроме индоевропейских языков, он имеется во многих языках других семей, например, в семитских, тюркских языках. Однако типологическое объединение по наличию или отсутствию артикля лишь формальный признак, поскольку артикли функционируют по-разному не только в неродственных языках, но и в родственных языках, объединённых общностью происхождения, но имеющих другое историческое и культурное развитие [1, с. 56].

Интересно отметить, что наличие одного праязыка не уменьшает расхождения между так называемыми родственными языками, возникшими из одного источника. Более того, оно по-своему способствует появлению этих расхождений, поскольку историческое изменение структуры языка и культуры каждого народа оказывается уникальным и неповторимым. По этой причине ни один язык, имеющий в своей языковой системе категорию артикля, фактически не является полностью подобным другому

языку. Особенности функционирования артиклей, число и характер оппозиций, способность артиклей по-особому сочетаться с различными существительными и отдельными группами существительных, изменяя семантику номинативной группы, оказываются различными даже в близкородственных языках, так как зависят от многих случайных исторических и культурологических факторов.

Этим объясняются те многочисленные сложности, которые возникают при практическом изучении системы английских артиклей представителями других европейских культур, родные языки которых относятся к "артиклевому", т. е. имеющим в своей структуре артикль [2, с. 61–77]. Своё понимание категории артикля и особенностей её функционирования в данном языке они переносят на систему другого языка, что ведёт к лексико-грамматической интерференции и грубейшему искажению смысла оригинала. При этом речь идёт о переводчиках, которые владеют иностранным языком не на элементарном уровне, а на профессиональном.

Ярчайшим примером такого "отрицательного языкового материала", по терминологии академика Л.В.Щербы [3, с.36], может служить неудачная попытка перевода названия автобиографической книги Сартра "Les mots" [4, с. 219.]. Английский перевод "The Words", в отличие от французского оригинала, звучал слишком самонадеянно

и претенциозно в силу большей эмоциональности английского определённого артикля, основанной на его выделяющей семантике. Французский артикль является эмоционально нейтральным и часто служит лишь грамматическим маркером форм существительного, в данном случае формы числа. Таким образом, механическое копирование французского определённого артикля множественного числа через его английский эквивалент привело к внесению совершенно иного значения в английский перевод французского оригинала.

Всеобщий принцип переводимости языков основан на универсальности и безусловном сходстве всех глубинных языковых грамматических и семантических структур человеческих языков, которые обусловлены едиными для всех землян физическими и биологическими факторами возникновения жизни и интеллекта. Эти факторы определили единую физиологическую и когнитивную природу человеческого мышления и языка, которая одинакова для всех народов и культур. В то же самое время "поверхностная" реализация этих "глубинных" структур мышления и языка в отдельных человеческих языках различна в силу исторической и культурной уникальности каждого языка и уникальной истории развития создавшего его народа. Поэтому принцип переводимости не означает грамматической и семантической эквивалентности языков и полного подобия их языковых категорий. Он лишь свидетельствует о том, что при переводе "глубинный" смысл высказывания может быть передан с определёнными семантическими и структурными "потерями" и видоизменениями. Но "поверхностные" изменения не повлияют на понимание "глубинного" смысла высказывания.

Для иллюстрации сказанного обратимся вновь к примеру с неудачным переводом названия автобиографической книги Сартра. Неверный перевод был вызван стремлением передать "поверхностную" структуру французского оригинала (определённый артикль + существительное), что в свою очередь привело к нарушению "глубинного" смысла – внесению значения излишней указательности. Это произошло потому, что английский и французский языки, имеющие практически подобную систему артиклей (определённый и неопределённый артикли), в процессе своего исторического развития видоизменили семантическое наполнение артиклей.

Известно, что основной член категории артиклей – определённый артикль – изначально был ослабленным указательным местоимением и поэтому в своей семантике сохранил ослабленное указательное значение, которое позволило ему стать доминирующим в системе артиклей в силу семантической маркированности определённого артикля. Это обстоятельство характерно как для германских, так и для родственных им романских языков. Вместе с тем следует отметить, что в исследованиях по

романским языкам высказывалось мнение о главенствующей роли неопределённого артикля, который появился в романских языках первым [5, с. 6].

В условиях ослабления семантики "единичности" и появления семантики "неопределённости" неопределённый артикль развил в романских языках, в частности, во французском языке так называемый "неопределённый артикль множественного числа", указывающий на неопределённое множество идентичных предметов или вещей: фр. *Ce sont des livres.* англ. *These are ___ books.* Употребление неопределённого артикля множественного числа во французском языке ограничено структурно: он не употребляется в отрицательных конструкциях (фр. *Il n'y a pas de ___ cahiers.* англ. *There are no _ note-books*) и по форме совпадает с партитивным артиклем множественного числа, который представляет собой сочетание предлога *de* и определённого артикля множественного числа *les*: *les bras des filles* (англ. *the arms of the girls*).

В германских языках неопределённый артикль множественного числа не получил специального выражения. В английском языке его возводят к так называемому "нулю классификации", который как значащее отсутствие артикля совпадает в единственном числе с нулевым артиклем обобщения, дающим абстрактное представление о предмете вне его конкретных форм и реализаций. Формальным маркером двух форм является в английском языке форма существительного с окончанием *-s* и без него. Не удивительно, что английская форма *Words*, которая формально более соответствует французской форме *des mots*, была воспринята переводчиком как неподходящий перевод французского названия книги "Les mots". Однако разница в значении указательности в двух языках такова, что *the Words* звучит более эмоционально, чем *Les mots*. Английский вариант с определённым артиклем – это уникальные, особые слова – слова оракула или бога, а во французском оригинале – это лишь указание на то, что они вышли из уст одного человека.

Различия в "поверхностных" реализациях "глубинных" смыслов проявляются не только в семантике артиклей родственных языков, но и в их способности сочетаться с различными словами. В этом смысле особый интерес вызывают слова, связанные с медициной, здоровьем и лечением заболеваний. В силу различного отношения к этим вопросам представителей разных культур можно предположить наличие большого количества трактовок семантики определённости и неопределённости даже в родственных и близкородственных языках.

Рассмотрим в качестве примера следующие переводы терминологического словосочетания "лечения гормонами": нем. *_Hormontherapie erhalten*, англ. *receiving _hormone therapy*, фр. *devant suivre une therapie hor-*

monale, ит. sottoposte a terapia ormonale, шв. i _hormon-terapi, исп. a un tratamiento hormonal. Все германские языки (приведены примеры на английском, немецком и шведском языках) используют так называемое "нулевое" оформление номинативной терминологической фразы, хотя нулевой статус этой фразы является разным. В английском переводе данного словосочетания – это так называемый "нулевой артикль", который показывает, что данное словосочетание функционирует как термин. В немецком и шведском переводах текста – это случай неупотребления артикля. Здесь мы также сталкиваемся с терминологизацией, но не словосочетания, а сложного слова, перед которым не употреблен положительный артикль.

Во всех примерах, взятых из романских языков, это сочетание трактуется как свободное сочетание существительного и прилагательного, где прилагательное выполняет функцию определения, которое описывает характерный признак проводимого лечения. Поэтому в этом случае гормональная терапия рассматривается как один из многих видов лечения, и в этом случае во всех романских языках используется неопределённый артикль, который выполняет функцию классификации.

Различный выбор артикля при переводе данного терминологического словосочетания подчёркивается структурно: в германских языках, с их тяготением к модели словосложения, оно везде оформляется как сложное слово. В романских языках – это привычное для синтаксиса этих языков сочетание существительного с определением в постпозиции.

Приведённый пример указывает на единодушие, которое проявляют близкородственные языки в выборе варианта перевода. Однако это наблюдается не всегда и не может служить ориентиром при переводе. Часто даже факт близкого родства не означает, что переводы в плане употребления артикля будут идентичными и, наоборот, в языках с более дальним родством наблюдается полное

подобие в языковом оформлении мысли.

Так, в немецком варианте текста инструкции мы встречаем фразы Was ist die Muskelmasse? Was ist die Knochenmasse? Во французском переводе эта мысль передаётся с помощью свойственной французскому языку конструкции существительное с постпозитивным определяющим прилагательным: Qu'est-ce que la mass musculaire? Qu'est-ce que la mass osseuse? В английском языке, который близок по родству к немецкому языку, наблюдается отступление от немецкого оригинала: What is the muscle mass? What is _bone mass? Это происходит потому, что слово "mass" в английском языке легко превращается в абстрактное понятие и может употребляться с нулевым артиклем, получая значение обобщения. Терминологическое словосочетание "bone mass", которое вошло в английский язык сравнительно недавно, очень абстрактно и поэтому легко получает нулевой артикль.

В немецком и во французском языках понятие массы очень конкретно и выражающие его слова "die Masse", "la mass", независимо от конструкции (препозиция или постпозиция) и характера определяющего слова (существительное или прилагательное), получают определённый артикль.

Таким образом, принцип переводимости в приложении к артиклям означает сохранение "глубинного" смысла высказывания и поиск "поверхностной" структуры, которая соответствует семантическим и грамматическим нормам языка перевода. В противном случае полученный текст не будет "вписываться" в систему языка перевода, что приведёт к затемнению смысла. Такой текст будет отрицательно восприниматься читателем и слушателем как непонятный и чужеродный. При этом близкое родство языков не означает большего подобия категорий и значений артикля. Их функционирование в речи часто имеет свою национальную специфику и расхождения или совпадения часто носят случайный характер.

ЛИТЕРАТУРА

1. Тымчук Е.В. Артикль и межкультурная коммуникация. МаксПресс, М., 2005.
2. Robberecht P. Towards a pedagogical grammar of determiners: a contrastive approach// Papers and studies in contrastive linguistics. Poznan, 1983.– Vol.17.–P.61–77.
3. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. М.:Едиториал УРСС, 2004.– 432 с.
4. Follett W. Modern American Usage. – N.Y.: Hill&Wang, 1966.– 436 p.
5. Сабанеева М.К. Романские протоартикли в недрах латыни: вопросы теории и генезиса// Вопросы языкознания, 2003.–№6.–С4–14.

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ОЦЕНКА АЛЛЮЗИЙ В РЕКЛАМЕ

EMOTIONAL ASSESSMENT OF ALLUSIONS IN ADVERTISING

E. Cherkashina

Annotation

The article is about allusions in context of onomastic lexical: antroponimes, toponimes and pragmatonimes in advertising. It analyzing examples of morphological, historical, cultural and social allusions and its possible emotional assessment. It was pointed out that allusions is being created on various ways – phonetically, graphically, semantically. Every case of analyses is followed by conclusions about emotional impact on human conscious.

Keywords: allusions, advertising, onomastic lexica, antroponimes, toponimes, pragmatonimes, emotional assessment.

Аннотация

В статье говорится об аллюзиях в контексте ономастической лексики: антропонимов, топонимов и прагматонимов в рекламе. Анализируются примеры мифологических, исторических, культурных и социально-бытовых аллюзий и их возможная эмоциональная оценка. Отмечено также то, что аллюзии формируются на различных уровнях: на фонетическом, графическом, словообразовательном и семантическом. Каждый анализ сопровождается выводами об эмоциональном воздействии на человеческое сознание.

Ключевые слова:

Аллюзии, реклама, ономастическая лексика, антропонимы, топонимы, прагматонимы, эмоциональная оценка.

Жизнь современного общества тесно связана с рекламой. Каждый человек сталкивается с ней везде: в магазине, на улице, в общественном транспорте, в школе, в институте, на работе, в клубе, в интернете, на телевидении, на радио. Реклама способна определять выбор каждого из нас: в каком доме жить, в какой университет поступить, какую поликлинику посещать и в каком магазине покупать товары. Все это объясняется тем, что реклама воздействует на человеческое сознание, мышление: "...Да, именно этот товар я куплю, а не другой, потому что его рекламируют..." – так думает человек, совершая какую-либо покупку в магазине. Некоторые исследователи, в частности Войченко А. А., относят рекламу к части потребительской активно, динамично развивающейся культуры, связывая ее "с глобализацией рынка, ростом числа потребителей или самоактуализацией данного феномена" (4, с. 119). При выборе продукции покупатель смотрит не только на количество реклам, связанных с этим товаром, но и на ее незаурядность и экспрессию. Влияя на эмоции потребителя, она приводит к активной покупательской способности. По словам Куликовой Е.В., "рекламный текст считается главным средством привлечения целевой аудитории. Его влияние на отношение к товару и в конечном итоге на потребительскую активность во многом зависит от того, насколько удачно на маркетинговую идею оказали языковые средства, выразительные приемы". (5, с. 276). Создать оригинальный образ рекламы помогают удачные речевые приемы. Одним из таких выразительных приемов, рождаю-

щих эмоциональную оценку человека, является аллюзия.

В рамках данной статьи мы будем анализировать некоторые мифологические, исторические, культурные аллюзии в названиях магазинов, ресторанов, компаний, продукции, являющимися рекламой в нашем понимании, и их влияние на эмоции человека. При этом эмоциональная оценка рекламы будет разнообразной, поскольку зависит от личного восприятия. Однако если понятие, которое удачно трансформировано в рекламе заранее известно человеку, он ассоциирует ее положительным образом. Но если этот образ изменен таким образом, что первоначальный смысл его совсем утерян, то эмоциональная оценка будет отрицательной.

Объектом нашего внимания будут аллюзии, состоящие из антропонимов, топонимов и прагматонимов. Именно собственные составляют ономастическое пространство, определяемое моделью мира, существующей в когнитивном представлении народа, дающего имена. На характер и состав имен собственных существенное влияние оказывают различного рода экстралингвистические факторы, поэтому в репертуаре имен собственных, помимо исконных названий, значительное место занимают заимствованные, иноязычные и искусственно созданные имена. Пласт ономастической лексики в русском языке настолько велик, что очень многие факты, большое количество ценного ономастического материала остаются еще вне поля зрения исследователей..." (6, с. 44). В данной статье ономастическая лексика довольно разнообразна – от мифологических персонажей, литературных

героев до названий автомобилей. Все пласты ономастической лексики в статье рассматриваются как аллюзии.

Это явление быстро входит в сознание человека как с фоновой стороны, так и со зрительной, позволяя воспринять и запомнить сразу два различных значения слогана. По словам Уваровой У.А., рекламный текст, содержащий аллюзивные имена, "навязывает реципиенту ассоциацию двух, в принципе изначально не связанных между собой понятий, одно из которых – конкретная марка, а другое – некий образ, затрагивающий определенные струны души" (8, с. 92).

Значение термина аллюзия разнообразно. В Большой Советской энциклопедии под аллюзией понимается "стилистическая фигура, намек, посредством сходно звучащего слова или упоминания общеизвестного реального факта, исторического события, литературного произведения" (3). В Словаре иностранных слов к этому стилистическому приему относится "соотнесение описываемого или происходящего в действительности с устойчивым понятием или словосочетанием литературного, исторического, мифологического порядка" (7, с. 28).

Как было сказано выше, изначальный смысл образа предмета или лица при создании аллюзии изменяется, приобретая новые значения. В результате погружения образа в новый художественный контекст происходит утрата его некоторых изначальных смыслов (1, с. 21).

Понять истинный смысл рекламы и оценить его сможет только тот, кто, обладает фактическими знаниями. Реклама должна быть оригинальна, нова, даже шокирующая в своей обнаженной новизне. Но эта новизна и зрительский и слушательский шок основаны всегда на том, что хорошо известно и понятно зрителю и слушателю (5, с. 158). Поэтому эмоциональное отношение к рекламе и ее оценка будет являться важным составляющим элементом для образованного человека, обладающего достаточными знаниями, чтобы понять смысл написанного.

Приведем несколько примеров. Сочетание объекта и предиката, стоящего в форме императива, в рекламе недрожимости "Купи дом", трансформировано. Если смотреть не на графическое написание данного сочетания, а именно на его фонетическое звучание, то мы слышим Купидон, что означает бог любви в римской мифологии Амур. (ср.: Купи дом – Купидон). Это подтверждает фотография полного мужчины с крыльями, каким изображался бог любви в римской мифологии Амур. Однако не всем читателям будет понятна такая трансформация образа Купидона. Эту рекламу можно трактовать как любовь к своему будущему дому, (ассоциация с богом любви Амуром). Таким образом, звуковое сочетание этого рекламного слогана рождает ассоциацию с мифологическим объектом, которая дает эмоциональную оценку данной рекламе. Отметим, что только человек, знающий изначальный смысл слова Купидон сможет понять эту аллюзию и по достоинству оценить ее. Напротив, не уловив связи между начальным и измененным смыслами слогана, он негативно оценит этот рекламный ход мыслей автора.

Еще один пример графической аллюзии, визуальной вызывающей ассоциации. Сеть семейных кафе и кондитерских с антропонимом Андерсон названа именем детского писателя Ганса Христиана Андерсена, с одним отличием, что буква е в слове Андерсен заменена на о, а прописная с – на строчную С – Андерсон. Интерьер кафе и кондитерской всем своим видом и оформлением напоминает сказку. Программа мероприятий кафе связана с проведением детских праздников.

Другой пример – реклама жилого комплекса Влюблено, который находится в районе Москвы Люблино. Это пример графической аллюзии. Раздельное написание топонима с предлогом в Люблино заменено на слитное написание слова Влюблено, которого нет в русском языке, но связанного с глаголом влюбляться. Несмотря на то, что в правописании топонима с предлогом в Люблино допущена ошибка (правильно: в Люблине, также как в Москве, в Марьино), на основе которой создается несуществующее в русском языке слово Влюблено, рождает ассоциацию и вместе с ней эмоциональную оценку рекламы жилого комплекса.

Пример следующей аллюзии отличается от предыдущих. В данном случае это не фонетическая и не графическая аллюзия, а семантическая, основанная на антропониме. Это название зоомагазина Бетховен. Имя Бетховена связано с всемирно известным немецким композитором Людвигом Ван Бетховеном. Возникает вопрос, почему именно зоомагазин называется именем композитора, а не музыкальный. Дело в том, что в названии вывески магазина речь идет о другом Бетховене – собаке породы сенбернар из детского одноименного телесериала. Таким образом значения антропонимов смешаны в результате его многозначности. Ассоциации, возникающие при виде данного магазина для людей, которые знают, к кому относится Бетховен существенно отличаются от тех, кому известно только имя композитора Бетховена и не могут увидеть логическую связь, что может вызвать отрицательные эмоции.

Семантической аллюзией, в основе которой также лежит антропоним, будет являться название сети хобби-гипермаркетов Леонардо, где продаются товары для творчества. Это прямая ассоциация с известным талантливейшим итальянским художником Леонардо да Винчи. Но если в предыдущем примере аллюзии читатель может перепутать объект, именем которого назван магазин (Бетховен – композитор, Бетховен – собака) и отрицательно отнестись к этой рекламе, то автор рекламы сети магазинов Леонардо грамотно соотнес ее с антропонимом известного всему миру человека. Данная реклама в силу своей оригинальности скорее всего будет иметь высокую оценку.

Названия ресторанов с историческими именами и именами литературных персонажей Денис Давыдов, Чайковский, Пушкин, Николай, Др. Живаго, Обломов также рождают эмоциональную оценку у человека, читающего эти названия. Меню ресторанов – это русская кухня, а интерьеры соответствуют эпохе XIX–XX веков. Все

антропонимы отсылают читателя и посетителя к далекому историческому прошлому и рожают воспоминания о героях, о писателях прошлых столетий. Посещая такие места вместе с иностранцем, можно рассказать ему о человеке, в честь которого назван ресторан или кафе, что, несомненно, является полезным с точки зрения истории. С точки зрения рекламы, антропонимы в их нынешнем значении утратили свой смысл, как это свойственно аллюзии, потому что это только названия ресторанов, с исторической же точки зрения, они по-прежнему играют важную роль и рожают не только ассоциации, но и воспоминания об историческом лице или образе.

Аллюзии в рекламах компаний, специализирующихся на перевозке грузов Грузовичкофф и Газелькин возникли словообразовательным способом. К существительным грузовичок и Газелька присоединились суффиксы русских фамилий –офф и –ин, (Иванов, Федоров, Панин, Рудин). В этой рекламе происходит олицетворение прагматонимов, в роли которых выступают транспортные грузовые средства. Аллюзия приобретает более привлекательное и необычное значение и порождает ассоциации с образами русских силачей, способных поднять тяжелый груз, не причинив себе здоровья.

Кроме словообразовательного аспекта прагматоним Грузовичкофф имеет также исторический подтекст, отсылая нас к потомкам первой волны русской эмиграции. По аналогии с торговыми марками Давидофф, Смирнофф, созданы такие рекламные слоганы как Тинькофф (названия банка) и Чайкоффский (интернет-кафе), что непременно заставляет читателя углубиться в историю происхождения таких фамилий. После революции, спасаясь от преследований...представители русского дворянства, творческой и научной интеллигенции начинают массово выезжать из страны. Основная масса иммигрантов стремилась в Европу, в частности во Францию и Германию. Естественно, при переезде, необходимо было оформлять новые документы, и вот тут-то русские фамилии и обретают это непривычное нашему глазу окончание – off. Дело в том, что в европейских странах, вплоть до середины 20-го века при транслитерации использовался французский язык, по правилам которого фамилии, имеющие в русском языке окончания –ов переводились с

окончанием – off. (2). Авторы названий продукции изменили окончания, с целью привлечь внимание читателей и дать возможность проанализировать причину такого написания, обратившись к истории происхождения таких фамилий.

Первая часть слогана Газелькин слова происходит от слова Газель (марка российской машины, произведенная на ГАЗ – Горьковском автомобильном заводе) – с помощью уменьшительного суффикса –к Газелька. Создатель рекламы намеренно использует стилистический прием, с целью заинтересовать слушателя или читателя и вызвать у него эмоции (ср: дом–домик, карандаш – карандашик, ручка–ручечка). Прагматоним Газелькин в отличие от Газелин экспрессивен и звучит более благозвучно, поэтому запоминается лучше.

Подведем итоги. Поскольку реклама имеет социальную основу, она не только несет информацию о товаре, но и направлена на эмоциональное восприятие действительности, поэтому она должна быть оригинальной и необычной. Одним из интересных способов передать эту оригинальность, являются аллюзии. В статье аллюзии рассматриваются в рамках ономастической лексики, то есть аллюзии выражены антропонимами, топонимом и прагматонимом. Задачей каждого автора рекламы является через намеки вызвать ассоциации у читателя или слушателя. В статье мы проанализировали некоторые виды фонетических, графических и семантических аллюзий в названиях магазинов, фирм, рестораном, кафе и выявили возможные эмоциональные оценки, связанные с восприятием данного явления.

Эмоциональная оценка рекламы идет от уже известных понятий и слов, которые создают ассоциации, воспроизводящие фактические воспоминания. Каждый рекламный слоган непременно будет иметь оценку, если он создан с культурным, историческим, лингвистическим, литературным подтекстом и дает возможность мысленно "поработать" над ним, проанализировав аллюзии. Все, что известно читателю на культурном, историческом уровне образования, как правило, рождает положительные эмоции. Отрицательную оценку будут иметь рекламы, "сбивающие с толку", в которых трудно провести логическую связь.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акиншина К.Ю. Трансформация художественного образа в рекламе: философско-эстетический анализ. – Ползуновский вестник №3, 2006 с.19–27
2. Бессонов А. История ff на конце фамилий [Электронный ресурс] // Блог Андрея Бессонова. 2012. 6 февраля. URL: <http://www.bessonoff.name/istoriya-ff-na-konce-familij/>
3. Большая Советская Энциклопедия [Электронный ресурс]: издание официальное. – М.: Советская энциклопедия 1969–1978. URL: http://enc-dic.com/enc_sovet/Alljuzija-68165.html (дата обращения: 30.10.2016).
4. Войченко А.А. Об использовании культурных и исторических аллюзий в рекламе. – Вестник МГУКИ, 2011, 4 (42).
5. Куликова Е.В. Рекламный текст: лингвистические приемы выразительности. – Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского, 2009 №6 (2), 276–282 с.
6. Никонов В. А. Имя о общество. – М., Наука, 1974. – 278с.
7. Словарь иностранных слов. – М.: Рус. яз., 1989. – 624с.
8. Уварова У.А. Фоновые знания в рекламе // Чествуя филолога: к 75-летию Ф.А. Литвина. Орел, 2002. – С. 90–96.

ТЕПЕРЬ В АПРЕЛЕ!

РОССИЯ, МОСКВА, ЦВК «ЭКСПОЦЕНТР»



НЕФТЕГАЗ



17-Я МЕЖДУНАРОДНАЯ ВЫСТАВКА

17–20 апреля 2017

ОБОРУДОВАНИЕ И ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ НЕФТЕГАЗОВОГО КОМПЛЕКСА

При поддержке Министерства энергетики
Российской Федерации



Организаторы:

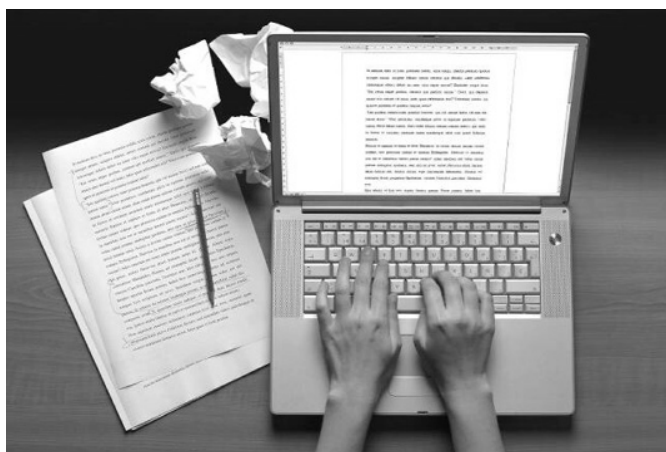


Реклама

12+

www.neftegaz-expo.ru





НАШИ АВТОРЫ OUR AUTHORS

Agakishiyev I. – Candidate of historical sciences, assistant professor of the Faculty of History, Lomonosov Moscow State University

e-mail : almamater412@mail.ru

Aksenova T. – Volgograd State Institute of Arts and Culture

e-mail : nadezhda.Kurganskaya@mail.ru

Alekseeva L. – PhD of History, professor, Nizhnevartovsk State University, Russia, Nizhnevartovsk

e-mail : lvalexeeva@mail.ru

Arkhipova I. – Candidate of Philology, Associate Professor, FGBOU "Ural State Medical University"

e-mail : olga020782@yahoo.com

Barkinkhoeva Z. – School of Journalism and Mass Communications, Saint-Petersburg State University

e-mail : zalinabarkin@gmail.com

Belozertsev A. – Candidate of Philology, Associate Professor, Department of English language and methods of its teaching Shadrinsk State Pedagogical University

e-mail : post@lc-poliglot.ru

Bobokhonov R. – Art. Researcher, Center for Civilizational and Regional Studies of the Institute of African Studies

e-mail : rahimbobokhonov@yandex.ru

Boichenko N. – Volgograd State Institute of Arts and Culture

e-mail : nadezhda.Kurganskaya@mail.ru

Boronnikova N. – Assistant Professor, Perm State National Research University

e-mail : natboronnikova@rambler.ru

Cherkashina E. – National Research Moscow State University of civil engineering, NRU MGSU

e-mail : bazilik@mail.ru

Dalгат F. – Federal state budgetary educational institution of higher professional education "Dagestan state University"

e-mail : Dalгат63@mail.ru

Dandamaeva Z. – Federal state budgetary educational institution of higher professional education "Dagestan state University"

e-mail : Zagida1979@yandex.ru

Du Yunsha – Russian State Pedagogical University named A.I. Herzen, St. Petersburg

e-mail : dys325@gmail.com

Filonenko O. – Kirovohrad state pedagogical university named after Volodymyr Vynnychenko, Kropivnicky

e-mail : Oksanka.filonenko@mail.ru

Gergiev D. – Federal state autonomous educational institution "Siberian Federal University", Krasnoyarsk

e-mail : turilak@yandex.ru

Gormatiuk M. – Postgraduate, Moscow State Pedagogical University

e-mail : gormatyuk@yandex.ru

Gryaznova T. – Volgograd State Institute of Arts and Culture

e-mail : nadezhda.Kurganskaya@mail.ru

Karaulova T. – Candidate of Philology, Associate Professor of Russian University of Peoples' Friendship

e-mail : karaulova_tk@list.ru

Kolomiets O. – Candidate of pedagogical sciences, associate professor, First Moscow State Medical University named after Sechenov

e-mail : kolom-olga@mail.ru

Kolosovskaya T. – Ph.D., Associate Professor, Shadrinsk State Pedagogical University of Slavic and Germanic Philology

e-mail : takolosovskaya@yandex.ru

Kotelnikova Yu. – Senior Lecturer, Perm National Research Polytechnic University

e-mail : kotlenka@rambler.ru

Kruchinin S. – PhD, Associate Professor, The November Oil and Gas Institute (branch) of the TIU

e-mail : kruchinin_sv@list.ru

Kurowski V. – Dr. PED. Sciences, The education development Institute of the Russian Academy of education at the Tomsk state pedagogical University

e-mail : zudilova@yandex.ru

Moiseeva T. – Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow

e-mail : moiseewa.tv@yandex.ru

Nesterova N. – *D. Philology. n., Perm National Research Polytechnic University*

e-mail : nest-nat@yandex.ru

Olekhovich O. – *Candidate of Philology, Associate Professor, FGBOU "Ural State Medical University"*

e-mail : olga020782@yahoo.com

Ol'shanskaya L. – *Senior Lecturer, Moscow Polytechnic University*

e-mail : lvo-1976@mail.ru

Olshvang O. – *Candidate of Philology, FGBOU "The Ural State Medical University"*

e-mail : olga020782@yahoo.com

Petrukhina O. – *Candidate of Philology, The Khakas State University named after N.F. Katanov*

e-mail : Petrukhina1@yandex.ru

Popova Ju. – *Perm National Research Polytechnic University*

e-mail : juliapopova12@yandex.ru

Postovalova A. – *National Research University Higher School of Economics (HSE) manager "RosKapStroy"*

e-mail : ap5857320@ya.ru

Prozorova L. – *Candidate of Economic Sciences, associate professor at the department of ITAS, Perm National Research Polytechnic University*

e-mail : ljup@mail.ru

Samosyuk N. – *Candidate of Philological Sciences, docent, Military Technical Institute in Military delivery and transport Academy*

e-mail : s.n.l@rambler.ru

Seleznev D. – *Volgograd State Socio-Pedagogical University*

e-mail : denis-seleznev-90@mail.ru

Semakin S. – *PhD in History, Assistant Professor at the School of Public Administration of Moscow State Lomonosov University*

e-mail : semakin_1956@mail.ru

Solodkaya N. – *Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor at the department of Economics, associate professor at the department of Sciences and Humanities, Perm State National Research University*

e-mail : nata51@mail.ru

Svjatchenko I. – *Nizhnevartovsk State University, Russia, Nizhnevartovsk*

e-mail : inn111980@mail.ru

Tagirova P. – *Federal state budgetary educational institution of higher professional education "Dagestan state University"*

e-mail : Patmat-tagirova@mail.ru

Tishchenko O. – *Project coordinator of the Association "Russian national Committee of International chamber of Commerce – the world business organization"*

e-mail : oltis@yandex.ru



Tymchuk E. – *D.Sc. (Philology), Kuban State Technological University, Krasnodar*

e-mail : timchuk_elena@mail.ru

Venkova Z. – *Perm State Humanitarian-Pedagogical University*

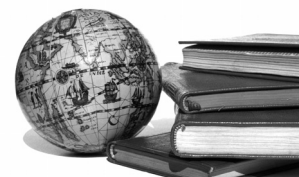
e-mail : zoya_venkova@mail.ru

Xu Baoqiao – *Shanghai International Studies University, China*

e-mail : 278917361@qq.com

Zudilova L. – *COLLEDGE YANAO "Muravlenko multidisciplinary College"*

e-mail : zudilova@yandex.ru



НАШИ АВТОРЫ OUR AUTHORS

Требования к оформлению статей, направляемых для публикации в журнале



Для публикации научных работ в выпусках серий научно-практического журнала "Современная наука: актуальные проблемы теории и практики" принимаются статьи на русском языке. Статья должна соответствовать научным требованиям и общему направлению серии журнала, быть интересной достаточно широкому кругу российской и зарубежной научной общественности.

Материал, предлагаемый для публикации, должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях, написан в контексте современной научной литературы, и содержать очевидный элемент создания нового знания. Представленные статьи проходят проверку в программе "Антиплагиат".

За точность воспроизведения дат, имен, цитат, формул, цифр несет ответственность автор.

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей без изменения научного содержания авторского варианта.

Научно-практический журнал "Современная наука: актуальные проблемы теории и практики" проводит независимое (внутреннее) рецензирование.

Правила оформления текста.

- ◆ Текст статьи набирается через 1,5 интервала в текстовом редакторе Word для Windows с расширением ".doc", или ".rtf", шрифт 14 Times New Roman.
- ◆ Перед заглавием статьи указывается шифр согласно универсальной десятичной классификации (УДК).
- ◆ Рисунки и таблицы в статью не вставляются, а даются отдельными файлами.
- ◆ Единицы измерения в статье следует выражать в Международной системе единиц (СИ).
- ◆ Все таблицы в тексте должны иметь названия и сквозную нумерацию. Сокращения слов в таблицах не допускаются.
- ◆ Литературные источники, использованные в статье, должны быть представлены общим списком в ее конце. Ссылки на упомянутую литературу в тексте обязательны и даются в квадратных скобках. Нумерация источников идет в последовательности упоминания в тексте.
- ◆ Список литературы составляется в соответствии с ГОСТ 7.1–2003.
- ◆ Ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

Правила написания математических формул.

- ◆ В статье следует приводить лишь самые главные, итоговые формулы.
- ◆ Математические формулы нужно набирать, точно размещая знаки, цифры, буквы.
- ◆ Все использованные в формуле символы следует расшифровывать.

Правила оформления графики.

- ◆ Растровые форматы: рисунки и фотографии, сканируемые или подготовленные в Photoshop, Paintbrush, Corel Photopaint, должны иметь разрешение не менее 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.
- ◆ Векторные форматы: рисунки, выполненные в программе CorelDraw 5.0–11.0, должны иметь толщину линий не менее 0,2 мм, текст в них может быть набран шрифтом Times New Roman или Arial. Не рекомендуется конвертировать графику из CorelDraw в растровые форматы. Встроенные – 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.

По вопросам публикации следует обращаться к шеф-редактору научно-практического журнала "Современная наука: актуальные проблемы теории и практики" (e-mail: redaktor@nauteh.ru).