

ISSN 2223–2982



СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№11–2 2021 (НОЯБРЬ)

Учредитель журнала
Общество с ограниченной ответственностью
«НАУЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»

Журнал издается с 2011 года.

Редакция:

Главный редактор
В.Л. Степанов

Выпускающий редактор
Ю.Б. Миндлин

Верстка
Н.Н. Лаптева

Подписной индекс издания
в каталоге агентства «Пресса России» — 80015

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

Издатель:

Общество с ограниченной ответственностью
«Научные технологии»

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

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

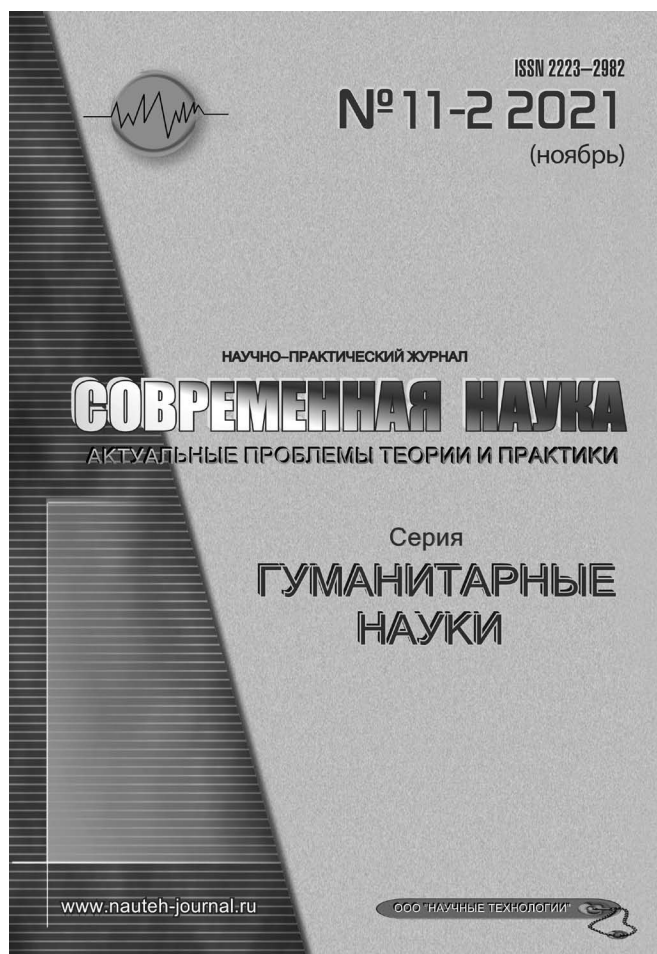
Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: Гуманитарные науки № 11-2 (ноябрь) 2021 г

Научно-практический журнал

Scientific and practical journal

(BAK – 07.00.00, 10.00.00, 13.00.00)



В НОМЕРЕ:

ИСТОРИЯ, ПЕДАГОГИКА, ФИЛОЛОГИЯ

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

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

Журнал отпечатан в типографии
ООО «КОПИ-ПРИНТ» тел./факс: (495) 973-8296

Подписано в печать 26.11.2021 г. Формат 84x108 1/16
Печать цифровая Заказ № 0000 Тираж 2000 экз.

ISSN 2223-2982



Редакционный совет

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

История

Афоньшина А.И. – Специфика внешнеполитического курса неоголлистов в Ливане и Сирии в 1995-2012 гг.
Afonshina A. – The specifics of the external policy of neogaullists in Lebanon and Syria in 1995-2012. 6

Богданова Н.А., Солнцева Е.Г. – Методы дипломатии периода Чжаньго: стратегия Чжан И
Bogdanova N., Solntseva E. – Diplomacy methods of Zhanguo period: Zhang Yi. 12

Ветерков А.И. – Деятельность профсоюзов по ликвидации неграмотности в 1920-е - 30-е гг.: проблемы и решения
Veterkov A. – The activity of trade unions to eliminate illiteracy in the 1920 - 30-s: problems and solutions 17

Запарий В.В., Мельников Н.Н. – Восстановление юго-восточной базы советской танковой промышленности СССР в 1943–1944 гг.
Zapariy V., Melnikov N. – Reconstruction of the south-eastern base of the soviet tank industry of the USSR in 1943-1944. 23

Каташев М.С. – Дорожное строительство в Горном Алтае в 1930-е годы
Katashev M. – Road construction in Gorny Altai in the 1930 28

Семенов С.В. – Политические репрессии в редакциях оренбургских газет в 30-е годы XX века
Semenov S. – Political repression in the editors of Orenburg newspapers in the 30s of the twentieth century 32

Семенов С.В. – Политические репрессии в средне-специальном образовании Южного Урала в 1930-1934 годах
Semenov S. – Political repression in the secondary special education of the Southern Urals in 1930-1934. 36

Торушев Э.Г. – Идеологическая борьба советской власти против байства коренного населения Горного Алтая в газете «Кызыл Ойрот» в 1925-1928 гг.

Torushev E. – Ideological struggle of the soviet government against baistvo of indigenous population of Gorny Altai in newspaper "Kyzyl Oirot" in 1925-1928. 40

Чжао Хуэйцин, Мэн Фаньхун, Дударенок С.М. – Китайский северный театр во Владивостоке (по материалам архивных документов)
Zhao Huiqing, Meng Fanhong, Dudarenok S. – Chinese north theater in Vladivostok (according to archival documents) 45

Педагогика

Архипова С.В., Пигалова Н.А. – Развитие связной речи у дошкольников с речевой патологией средствами мультипликационной терапии
Arkipova S., Pigalova N. – Development of connected speech in preschoolers with speech pathology means of multiplication therapy 52

Белюсова О.Г. – Инновационные методики в преподавании иностранных языков
Belousova O. – Innovative methods when teaching foreign languages. 58

Болбат О.Б., Закирова Е.С., Хекало О.Ю. – Роль научно-исследовательской работы студентов в подготовке будущих специалистов
Bolbat O., Zakirova E., Hekalo O. – The role of students' research work in training the future specialists 62

Дружинина М.В., Курносова М.А. – Компоненты готовности студентов колледжа к участию в конкурсах профессионального мастерства
Druzhinina M., Kurnosova M. – Components of college students' readiness to participate in professional skill competitions 67

- Жигалова Е.А.** – Развитие социально– профессиональных компетенции сотрудников полиции в современных условиях геополитических трансформации
Zhigalova E. – Development of social and professional competence of police officers in modern conditions of geopolitical transformations 71
- Закиева Р.Р., Паузин Н.В., Багдасарова И.Ю., Луценко Н.С., Еферова А.Р.** – Понятие готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образовательного процесса
Zakieva R., Pauzin N., Bagdasarova I., Lutsenko N., Eferova A. – The concept of the readiness of teachers to work in the conditions of an inclusive educational process 75
- Иманова П.И.** – Сущность и содержание педагогического общения и постановка проблемы в научно-педагогической и методической литературе
Imanova P. – Essence and content of pedagogical communication and statement of the problem in the scientific-pedagogical and methodical literature 79
- Кудашова Е.А.** – Этапы становления экономического образования в школах Российской Федерации
Kudashova E. – Stages in the formation of economic education in schools of the Russian Federation. 85
- Левицкий С.Н., Хромова А.В., Федотов Д.М.** – Контроль сформированности учебных знаний с использованием независимой экспертизы
Levitsky S., Khromova A., Fedotov D. – Control of the formation of educational knowledge using independent expertise 88
- Нелюбина Е.Г., Панфилова Л.В.** – Информационно-коммуникационные технологии как средство реализации дифференцированного обучения на уроках химии
Nelyubina E., Panfilova L. – Information and communication technologies as a means of implementing differentiated learning in chemistry lessons 91
- Панкова Т.Н., Абдуллаева З.Р., Гончарова В.В., Галеева Т.И., Янова Е.А.** – Особенности формирования готовности будущих менеджеров к профессиональной деятельности
Pankova T., Abdullayeva Z., Goncharova V., Galeeva T., Yanova E. – Features of forming the readiness of future managers for professional activities 98
- Попков М.В.** – Стратегии физического воспитания детей старшего дошкольного возраста в гендерно-развивающей среде ДОУ
Popkov M. – Strategies of physical education of older preschool children in the gender-developing environment of preschool institutions 103
- Скопа В.А.** – Толерантное отношение в системе взаимодействия «семья-ребенок-школа»: проблема развития и механизмы формирования
Skopa V. – Tolerant attitude in the system of interaction "family-child-school": the problem of development and mechanisms of formation 106
- Филология
- Анциферова О.Н.** – Масло целебное в «Прохладном вертограде» (1672): лингвокультурологический аспект
Antsiferova O. – Healing oil in "Cool vertograd" (1672): linguoculturological aspect 110
- Барбина Н.С., Семенова В.В.** – Прагма-семантические особенности слова-аргументатора «still» в научном дискурсе критики
Barebina N., Semenova V. – Pragma-semantic features of the argumentative word "still" in the scientific discourse of criticism 116
- Ерофеева Т.И., Жданова Ю.В.** – Семантический анализ лексемы *государство* по данным словарных дефиниций
Erofeeva T., Zhdanova Yu. – Semantic analysis of the *state* lexeme according to dictionary definitions 119
- Лаврищева Е.В.** – Лексические особенности газетных заголовков (на материале немецкого языка)
Lavrishsheva E. – Lexical features of newspaper headlines (on the example of the German language) 124

Литвяк О.В. – Фразеологические универсалии современного немецкого языка как языковая реализация культурно-национального концепта <i>Litvjak O.</i> – Phraseological universals of modern German language as a language implementation of the cultural-national concept.127	Цзян Шань – Исследование мультимодального дискурса в Китае <i>Jiang Shan</i> – Research on multimodal discourse in China.....150
Литвяк О.В. – Специфика словообразовательных процессов в современном английском и немецком языках <i>Litvjak O.</i> – The specifics of word formation in modern English and German131	Чумакаев А.Э. – Фразеологизмы с компонентом-соматизмом кол 'рука' в алтайском языке <i>Chumakaev A.</i> – Phraseological units with somatic a component kol 'hand' in the Altai language155
Нань Яньхуа – Лингвокультурологический анализ русских паремий с компонентом-фитонимом (на фоне китайского и корейского языков) <i>Nan Yanhua</i> – Linguocultural analysis of Russian paroemias with component-phytonym in Russian, Chinese and Korean languages.....135	Юань Юе – Проблемы языкознания в XXI веке в русском и китайском языках <i>Yuan Yue</i> – Problems of linguistics in the 21st century in Russian and Chinese.....159
Новикова М.Г. – Понятие «юридический дискурс» с переводческой точки зрения <i>Novikova M.</i> – "Legal discourse" concept from the point of view of translation studies140	Информация
Цзя Шуюе, Янь Лэй – Образ «учитель/教师» в языковом сознании китайцев и русских (на материалах ассоциативных полей) <i>Jia Shuyue, Yan Lei</i> – The image of the "teacher/教师" in the language consciousness of Chinese and Russian (oh the Matrials of associative fields).....145	Наши авторы. Our Authors.....162
	Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале.....164

СПЕЦИФИКА ВНЕШНЕПОЛИТИЧЕСКОГО КУРСА НЕОГОЛЛИСТОВ В ЛИВАНЕ И СИРИИ В 1995-2012 ГГ

Афоншина Александра Ильинична

К.и.н., преподаватель, Нижегородский Государственный
Университет им. Лобачевского (г. Нижний Новгород)

Aleksandra.inbox@mail.ru

THE SPECIFICS OF THE EXTERNAL POLICY OF NEOGAULLISTS IN LEBANON AND SYRIA IN 1995-2012

A. Afonshina

Summary: This article refers to the topic of external policy of France in the Middle East, more precisely in Lebanon and Syria, two of the important states of the region, actively involved in the regional processes and conflicts. The analysis of external policy is done from the point of view of neogaullism and the period that is studied in the article includes the presidency of Jacques Chirac and Nicolas Sarkozy, who used to stick to the political tradition of Gaullism and neogaullism. According to this tradition the external policy of France has mostly the "Arabic vector" and sticks to support Arab states mostly but at the same time neogaullists didn't manage to develop fruitful relations with Syria due to its undemocratic government. The author tries to give a full characteristic of bilateral relations between France and Lebanon as well as France and Syria mentioning their mutual dependence. This is done from basing not only on the results of the two presidencies but also on the external policy of neogaullism.

Keywords: France, bilateral relations, neogaullism, Jacque Chirac, Nicolas Sarkozy.

Аннотация: Данная статья посвящена актуальной теме внешней политики Франции на Ближнем Востоке, а именно в Ливане и Сирии, одних из ключевых стран региона, активно участвующих в региональных процессах и конфликтах. Анализ внешней политики проводится с точки зрения неоголлизма и рассматриваемый период включает в себя президентские сроки Жака Ширака и Николя Саркози, придерживавшихся политической традиции неоголлизма, согласно которой внешняя политика Французской республики имеет преимущественно «арабский вектор развития». Автор старается дать характеристику двусторонним отношениям Франции и Ливана, а также Франции и Сирийской Арабской Республики, исходя из внешнеполитической традиции неоголлизма, а также результатов, достигнутых в конце рассматриваемого периода.

Ключевые слова: Франция, Ливан, Сирия, двусторонние отношения, Жак Ширак, Николя Саркози, неоголлизм.

Будучи бывшей подмандатной территорией Франции, Ливан продолжал притягивать внимание французских политиков и после обретения независимости в 1943 и вывода французского контингента в 1946 году. Внешняя политика голлистов в регионе, имея преимущественно арабский вектор развития, также затрагивала и развитие отношений между Ливаном и Францией. Одним словом, эпоха президентов-голлистов была напрямую связана с расцветом франко-ливанских отношений. Что же касается франко-сирийских отношений, то можно отметить, что они также связаны с разрешением ливанских кризисов, так как Сирия также является одним из основных игроков в постоянно возникающих кризисах в Ливане.

Отношения между Францией и Ливаном не могут рассматриваться отдельно от международного контекста, учитывая, что регион Ближнего Востока всегда привлекал различных международных акторов. Выстраивая отношения с Ливаном, Франции также приходилось считаться с позицией США, оказывающих Ливану значительную военную помощь и претендующих на значительное влияние в регионе. Как заметил исследователь

В. Мансерон: «французские амбиции в арабских странах определены теми лимитами, которые устанавливают американцы: никаких инициатив в вопросах обороны, ограниченные действия в политической и экономической сферах, в той мере, чтобы американские интересы не были затронуты, карт бланш для франкофонии и в целом развитии культуры» [Manceron, 1997]. Нельзя не согласиться с такой характеристикой ситуации, так как, несмотря на значительное влияние Франции в регионе, США оставались единственной супердержавой и также были крайне заинтересованы в усилении своего влияния в регионе Ближнего Востока, особенно после развала СССР, который также имел там значительные интересы.

С приходом в Елисейский дворец Жака Ширака в 1995 г. было заявлено о возвращении Франции на Ближний Восток. Новый президент заявил о возобновлении диалога Франции с Югом, Средиземноморьем и арабским миром. Это было заявлено во время его речи в Университете Каира, а через несколько дней президент подтвердил свои намерения во время своего визита в Бейрут. Будучи неоголлистом, Жак Ширак, как и генерал

де Голль, желал проводить независимую политику от своих трансатлантических партнеров, однако, был ограничен не только лимитированным весом Франции на международной арене, но и внутривластной ситуацией в стране. В течение пяти из семи лет первого президентского срока Жака Ширака, президент имел так называемое правительство «сожительства», представленное социалистом Л. Жоспеном и его командой. Несмотря на то, что исторически внешняя политика является «преимущественно президентской», премьер-министр также играет важную роль в выработке внешнеполитического курса, особенно в ситуации, когда президент и премьер-министр представляют разные политические партии. Французские социалисты строят свою внешнюю политику в Ливане на поддержании сбалансированных отношений между христианским и мусульманским населением, тем самым гарантируя политическую и социальную сбалансированность политики. Кроме того, французские социалисты были близки к Прогрессивно-социалистической партии (PSP) Ливана, возглавляемой Валидом Джумблатом, одним из лидеров друзской общины. Неоголлисты, включая Жака Ширака, часто придерживались более волюнтаристского подхода, принимая во внимание теплые личные отношения между президентом Французской республики и премьер-министром Ливана Рафиком Харири. Принимая во внимание эти факторы, стоит заметить, что в первые годы президентства Жака Ширака Франция не выступала со значительными политическими инициативами.

В 1996 году Жак Ширак совершил первый визит французского президента в Ливан со времен обретения независимости страной в 1943 году. В ходе визита президент выступил перед Парламентом, заявив о независимости и суверенитете Ливана, а также призвав к выводу израильских и сирийских войск из страны [5]. Французский президент также предложил размещение французского контингента на Голланских высотах и в Южном Ливане для гарантий безопасности в случае заключения мирного договора между Израилем и Сирией. Следует заметить, что частота контактов между французской и ливанской сторонами за время президентства Жака Ширака была беспрецедентной: премьер-министр Ливана Рафик Харири совершил 14 рабочих визитов во Францию, а французский президент 4 визита в Ливан.

Отношения развивались также в экономической сфере. Побуждая бизнес-сообщество к активному развитию контактов, страны подписали в 1996 году соглашение по поощрению и взаимной защите инвестиций между Францией и Ливаном [6]. Вступив в силу в 1999 г., оно гарантировало французским инвесторам такое положение на рынке Ливана, как и национальным. Также было подписано множество финансовых межправительственных протоколов [9], облегчающих финансирование производства товаров и услуг. Следует заметить, что в 2002

году Франция стала вторым по объему торговли партнером Ливана, что, несомненно, было результатом активной деятельности в экономической области [Simon, 2006].

Говоря об экономической поддержке Ливана, нельзя не отметить, что именно президент Ширак стоял у истоков организации международных конференций, прошедших в 2001, 2002 и 2007 годах в Париже, в 2006 году в Стокгольме. Данные конференции были направлены на поддержку в «реабилитации» Ливана и на помощь правительству Р. Харири в проведении реформ. Представители ЕС, Международного валютного фонда, официальные лица Саудовской Аравии предоставили значительные кредиты правительству Ливана. Так, по итогам последней конференции в 2007 году Ливану была предоставлена международная помощь в 7,6 миллиардов долларов [Haddad, 2009].

В рамках голлистского видения внешнеполитического вектора на Ближнем Востоке, французские дипломаты обратили большее внимание на развитие отношений с мусульманским населением – суннитами и шиитами. Таким образом, французские власти старались отойти от образа «защитника маронитов», завоевывая симпатии всего ливанского общества [Clause, 2008].

Если говорить о франко-сирийских отношениях, то в течение своего первого президентского срока Жак Ширак старался улучшить довольно натянутые отношения с Сирийской Арабской Республикой. В конце 1990-х годов фигура молодого Башара Асада, который рассматривался как преемник его отца Хафеза Асада на посту президента страны, представлялась французской стороне как возможность продвинуться в решении наиболее болезненных ближневосточных вопросов, таких как: роль Сирии в арабо-израильском вопросе, потенциально-возможное влияние Сирии на политику Хамаса на палестинских территориях и, конечно же, сирийское присутствие на территории Ливана. Жак Ширак совершил два официальных визита в Сирию – один в 1996 году в ходе своего турне по Ближнему Востоку, а второй в 2002 году. В 1996 году Жак Ширак обсуждал с сирийским лидером вопросы сирийско-израильского урегулирования, признавая, что Голанские высоты являются территорией Сирии. Касательно ливанского досье французский президент лишь высказался о необходимости для ливанских властей осуществлять полный контроль над своей территорией. Стоит заметить, что Жак Ширак был единственным лидером Западного мира, присутствовавшим на похоронах Хафеза Асада в 2000 году. Елисейский дворец старался активно налаживать контакты с сирийской стороной и в частности с новым лидером Сирии – Башаром Асадом. Поддержка французами сирийского режима выражалась не только в официальных визитах глав государств, но и поставках оружия в Сирию [Guitta,

2005]. Стоит заметить, что активные франко-сирийские контакты привели к нескольким договорам о сотрудничестве в культурной и экономической областях, а в 2002 году Франция в рамках ЕС стала инициатором подписания соглашения о сотрудничестве между ЕС и Сирией, что должно было принести значительные экономические преференции для Сирии [Смирнова, Золина, 2009].

Однако, события в Ливане кардинально изменили обстановку в стране и повлияли на франко-сирийские отношения. Следует отметить, что в результате политики Хафеза Асада еще в конце 1970-х годов Сирия оккупировала часть территории Ливана и играла значительную роль во внутренней политике страны. Несмотря на ожидания изменения политики сирийского руководства с приходом нового президента, Дамаск продолжал активно вмешиваться в дела соседа и не выводил свои войска из Ливана. В 2004 году в преддверии президентских выборов в Ливане, сирийское руководство надавило на Бейрут с целью произвести изменения в Конституции страны и переизбрать действующего президента страны Эмиля Лахуда на третий срок. Что же касается Франции, то французское руководство поддерживало премьер-министра Ливана – Рафика Харири, который находился в оппозиции президенту, так как выступал против сирийского влияния на Бейрут [Perrin, 2009].

На почве данного внутриливанского конфликта сошлись интересы Парижа и Вашингтона, которые стремились к выводу сирийских войск из Ливана. В данной ситуации Франция активно занялась решением данного вопроса, став инициатором резолюции 1559 СБ ООН. Данная резолюция предусматривала территориальную целостность Ливана и призывала к выводу всех иностранных войск из страны, а также демилитаризацию всех ливанских и неливанских нерегулярных формирований [3]. Так дипломатический советник Ж. Ширака Морис Гурдол-Монтань вел переговоры по поводу данной резолюции с Кондолизой Райс, которая на тот момент занимала пост советника президента США по национальной безопасности [Ayad]. Французская дипломатия смогла убедить международное сообщество в необходимости активных действий в решении ливанского вопроса, что означало подтверждение значительной роли Франции в регионе.

Последовавшее через несколько месяцев убийство ушедшего в отставку премьер-министра, «большого друга Франции», Рафика Харири еще больше укрепило влияние Франции в ливанском вопросе, в то же самое время ухудшив франко-сирийские отношения. Президент Франции воспринял данное убийство не только как политическое убийство, но и как личную трагедию, так как с бывшим премьер-министром его связывали продолжительные теплые отношения. В результате Париж активно включился в расследование данного вопроса,

убедив членов СБ в необходимости создания международного трибунала по поводу убийства Р. Харири. Сначала была создана Независимая комиссия ООН, а потом этим делом занялся Специальный трибунал в Гааге. Вновь французская дипломатия взяла на себя ведущую роль в решении ливанских вопросов.

Убийство Р. Харири и принятие резолюции 1559, направленной против сирийских войск на территории Ливана и принятой при инициативе Парижа, значительно ухудшило отношения между Сирией и Францией. Несмотря на то, что комиссия ООН не нашла прямой причастности сирийских спецслужб к убийству и Дамаск заявлял о своей готовности сотрудничать со следствием, Париж заморозил контакты с Дамаском. Одной из причин также можно назвать неоправдавшиеся ожидания Франции по поводу нового лидера Сирии. Елисейский дворец ожидал, что с приходом нового президента позиция Дамаска на международной арене изменится и в общем сирийский режим станет более демократичным. Однако, по прошествии нескольких лет Башар Асад не продемонстрировал своего желания изменять политику страны.

В последний год своего президентского мандата Жак Ширак еще раз принял активное участие в разрешении ливанских проблем. Летом 2006 года разразилась вторая ливанская война между Израилем и Хезболлой, занявшей южные районы Ливана. В самом начале войны президент Ширак предложил план по прекращению огня, включавший в себя как и гуманитарные действия, направленные на эвакуацию мирных жителей и финансовую помощь для последующего восстановления инфраструктуры, и политическое решение, предполагавшее и гарантии безопасности Израилю, и исполнение резолюции 1559. В рамках этих действий предполагался вывод Хезболлы из южного Ливана, а также размещение международного контингента (преимущественно французского [Chirac, 2006]). Основные предложения Франции были включены в резолюцию 1701 СБ ООН [4], что еще раз показало влияние Франции на события в регионе [Бородкина, 2009], к которому так стремился Ширак в начале своего президентского срока, анонсировав в Каире «возвращение Франции на Ближний Восток».

Новый президент Франции, вступивший в должность в 2007 году, в первую очередь решил начать разрешение ливанского кризиса и арабо-израильского конфликта с нормализации отношений с Сирией, которые были практически заморожены с момента убийства премьер-министра Ливана Р. Харири. Таким образом, Николя Саркози намеревался осуществить разрыв с политикой Жака Ширака в то же время, не оставляя традиционных связей между Парижем и Бейрутом, для активизации которых предыдущая администрация приложила немало усилий.

Говоря о ливанском направлении во внешней по-

литике Франции, можно отметить, что Николя Саркози (2007-2012 гг.) продолжал поддерживать линию Жака Ширака. В интервью ливанскому изданию в июне 2008 года, французский президент заявил о необходимости исполнять резолюцию СБ ООН 1701, о вовлечении Франции о восстановление Ливана (3 конференции спонсоров в Париже). В другом своем интервью Н. Саркози также упомянул Хезболлу, заявив, что «Хезболла является военным формированием, которая дестабилизирует государство и, очевидно, выполняет приказы Сирии и Ирана». Такая позиция была новой для французского руководства, которое на протяжении нескольких лет препятствовало внесению данной исламистской партии в список террористических организаций ЕС.

В 2008 году президент совершил официальный визит в Бейрут вместе с представителями основных политических партии Франции. Так он встретился с только что избранным президентом Ливана, которого стране удалось избрать со значительными сложностями, так как данная позиция была вакантна в течение 6 месяцев. Однако, Франция старалась не вмешиваться в данный процесс, показывая приверженность к поддержанию суверенитета Ливана, о чем Н. Саркози вновь заявил в ходе данного визита.

Экономические отношения также развивались. Так, на 2009 год Ливан оставался седьмым партнером Франции на Ближнем Востоке. Что же касается инвестиций, то, не считая арабских стран, Франция была первым инвестором в Ливан, вкладывая около 62 миллионов евро в год.

Несмотря на то, что традиционно Франция уделяла огромное внимание отношению с Ливаном, Николя Саркози с самого начала своего президентского срока налаживал отношения с Дамаском. Так, министр иностранных дел Франции несколько раз посещал Бейрут с официальным визитом, советники Елисейского дворца отправились в Дамаск, стараясь оказать давление на сирийские власти, поддерживающие оппозиционные силы в Ливане и старающиеся влиять на соседнюю страну [Cahen, 2009].

Эти переговоры принесли определенные успехи. В Ливане наметилось определенное затишье, и был избран новый президент. 12 июля 2008 году в Париже в ходе многосторонней встречи с эмиром Катара и своими ливанскими и сирийскими коллегами Николя Саркози анонсировал обмен послами между Бейрутом и Дамаском. Несомненно, данный дипломатический прорыв был значительным не только для Ливана и Сирии, но и для Франции, выступавшей посредником в данном вопросе [Déclaration de MM. Nicolas Sarkozy, 2008].

Президент Сирии также был приглашен на праздни-

вание национального праздника Франции – взятия Бастилии 14 июля. Данный шаг был воспринят как желание Н. Саркози показать нормализацию отношений между двумя странами, а также, возможно, разорвать традиционные исторические связи между Тегераном и Дамаском. Следует заметить, что США достаточно скептически относились к таким действиям Парижа [Malbrunot, 2016]. Основной вопрос, который возникает в данном случае: получила ли Франция реальные преимущества от такого сотрудничества с Дамаском?

С одной стороны, усилились связи между спецслужбами Франции и Сирии, что помогло вычислить большое количество молодых джихадистов французского происхождения, направлявшихся в Ирак через Сирию [Malbrunot, 2015]. С другой стороны, Париж надеялся на определенные экономические преференции. Однако, ни проект по строительству метро в Дамаске, ни проект по реконструкции аэропорта в Дамаске не были отданы французским компаниям. И самое главное – данное сближение с Сирией не позволило Франции приблизиться к решению арабо-израильского кризиса и стать значимым посредником в данном вопросе, на что так рассчитывал Н. Саркози.

Французские власти надеялись, что постепенно режим в Сирии демократизируется, ослабит свой контроль над Ливаном и начнет конструктивный диалог по поводу мира на Ближнем Востоке. Данные неудачи на сирийском направлении были одной из причин резкого поворота внешнеполитического вектора Парижа с началом первых выступлений в Сирии. Несмотря на заявления посла из Дамаска Эрика Шевалье о том, что «режим Асада не падет, Асад силен», которые подтверждались заявлениями спецслужб, министерство иностранных дел в лице директора кабинета Эрве Ладсу и советника Николя Саркози по Ближнему Востоку Николя Галея высказывали уверенность в неминуемом падении власти Б. Асада. Н. Галей заявлял, что «Франция не намерена больше поддерживать диктатора» [Chesnot, 2014]. То же самое и подтверждал министр иностранных дел Ален Жюппе, считая, что дни Б. Асада сочтены. Поэтому весной 2011 году, французские дипломатия, не желавшая повторять ошибки, совершенные в Тунисе и Египте, решила поддержать протестующих, тем самым встав, как им казалось на тот момент, на «правильную сторону Истории». Данный кризис в Сирии показал также и кризис в процессе принятия решений в Париже. Ситуация, при которой никто не желал слушать доклады посла Франции в Сирии и доклады спецслужб, не могла привести к сбалансированному решению.

Подводя итоги развития отношений Франции с Ливаном и Сирией в течение двух президентских сроков Жака Ширака, можно отметить значительный подъем влияния Французской республики в регионе. Продол-

жая голлистские традиции, Жак Ширак старался добиться признания Франции как значимого игрока, тем самым усилив «величие» Франции, которого исторически стараются добиться голлисты. Данная политика, безусловно, принесла свои плоды, такие как экономические преференции для Франции в Ливане, например. Однако, несмотря на возвращение статуса одного из ключевых игроков в решении ливанского вопроса и попыток наладить отношения с Сирией, политика президента-неоголлиста имела свои лимиты. Во-первых, влияние Франции и влияние США в регионе несоизмеримы. Соответственно, значительные решения (такие как резолюции СБ ООН) могут быть приняты только при заинтересованности американской стороны и ее вовлечении в проект. Будучи главным партнером Израиля в регионе, США крайне неохотно идут на какое-либо ослабление позиций еврейского государства, в то же самое время имея на Израиль огромное влияние. Во-вторых, улучшение двусторонних отношений между Францией и Сирией во многом должно было строиться на фигуре нового сирийского президента, однако, неоправданные ожидания Елисейского дворца по изменению вектора сирийской внешней политики привели лишь к краткосрочному потеплению, которое не принесло значительных политических или экономических преимуществ.

На данном направлении Н. Саркози решил изменить внешнеполитический курс предыдущей администрации,

разморозив отношения с Сирией, надеясь найти путь к решению ключевых проблем в регионе через сотрудничество с Дамаском. Однако, сирийское руководство не было настроено изменять свою политику как в регионе, так и внутри страны. Более того, следует отметить тот факт, что Дамаск также осознавал, что ключ от решения арабо-израильского конфликта находится не в Париже, а в Вашингтоне, и что Франция имеет крайне ограниченное влияние на Израиль. Ливано-французские отношения продолжали развиваться в векторе, заданном предыдущей администрацией, хотя ливанское руководство крайне настороженно относилось к контактам Парижа и Дамаска. Если расценивать внешнеполитический курс Николя Саркози в регионе с точки зрения неоголлизма, здесь можно отметить, что в политике президента, несомненно, присутствовала идея «величия» Франции и желания продемонстрировать активную роль Парижа в решении региональных проблем. Однако, просчеты внешней политики в Тунисе и Египте во время начала антиправительственных выступлений в этих странах, не позволили французскому руководству правильно и самостоятельно оценить внутривосточную ситуацию в Сирии. Таким образом, Франция поддержала точку зрения США, выступив на стороне протестующих, не принимая во внимание мнение некоторых дипломатов. В итоге, Париж не смог занять самостоятельной позиции по данному вопросу, а точка зрения Вашингтона насчет скоро свержения режима Б. Асада оказалась неверной.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бородкина, Н.В. Роль Ливана в Ближневосточной политике Франции при президенте Ж. Шираке / Н.В. Бородкина // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2009. – № 6, с. 7-9.
2. Смирнова О.А., Золина Д.М. Эволюция взаимоотношений французской республики с государствами Ближнего Востока (Сирия, Ливан) / О.А. Смирнова, Д.М. Золина // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 4: История. Регионоведение. Международные отношения. – 2009. – № 1(15), с. 163-168
3. Резолюция 1559 (2004), принятая Советом Безопасности на его 5028-м заседании 2 сентября 2004 года [Электронный ресурс] // ООН. – Режим доступа: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N04/498/94/PDF/N0449894.pdf?OpenElement> (дата обращения: 21.05.2021)
4. Резолюция 1701 (2006), принятая Советом Безопасности на его 5511-м заседании 11 августа 2006 года [Электронный ресурс] // ООН. – Режим доступа: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N06/465/05/PDF/N0646505.pdf?OpenElement> (дата обращения: 21.05.2021).
5. 4-8 avril 1996 France – Liban – Égypte. Visite officielle du président Jacques Chirac à Beyrouth et au Caire [Electronic resource] // Encyclopaedia Universalis. – Mode of access: <https://www.universalis.fr/evenement/4-8-avril-1996-france-liban-egypte-visite-officielle-du-president-jacques-chirac-a-beyrouth-et-au-caire/> (date of access: 21.05.2021)
6. 28 novembre 1996: Accord sur l'encouragement et la protection réciproques des investissements [Electronic resource] // France-États arabes. – Mode of access: http://fothman.free.fr/Acbitxt/Eco/lb_eco/lbeco281196/lbeco281196.html (date of access: 21.05.2021)
7. Ayad, C. Quand la Syrie monte au nez de Chirac [Electronic resource] / C. Ayad [et al.] // Liberation. – Mode of access: http://www.liberation.fr/grand-angle/2005/03/22/quand-la-syrie-monte-au-nez-de-chirac_513761 (date of access: 21.05.2021).
8. Cahen, J. La politique syrienne de la France, de Jacques Chirac à Nicolas Sarkozy / J. Cahen // Politique étrangère. – 2009. – № 1, p. 177-188
9. Contenu des accords franco-libanais [Electronic resource] // France-États arabes. – Mode of access: http://fothman.free.fr/ParPays/bi_lb.html (date of access: 25.06.18)
10. Claude, G. Les relations franco-libanaises sous la présidence de Jacques Chirac / G. Claude // Politique étrangère. – 2008. – № 4, p. 885-889
11. Chesnot, C. Les chemins de Damas: le dossier noir de la relation franco-syrienne / C. Chesnot, G. Malbrunot. – Robert Laffont, 2014.
12. Déclaration conjointe de MM. Nicolas Sarkozy, Président de la République, Cheikh Hamad Bin Khalifa Al-Thani, émir de l'Etat du Qatar, Bachar Al-Assad, Président de la République arabe syrienne, et Michel Sleimane, Président de la République libanaise, sur la situation politique au Liban, le processus de paix entre Israël

- et la Syrie et sur la question palestinienne, à Paris le 12 juillet 2008 [Electronic resource] // Vie-publique. – Mode of access: <http://discours.vie-publique.fr/notices/087002334.html> (date of access: 21.05.2021).
13. Guitta, O. The Chirac doctrine / O. Guitta // Middle East Quarterly. – 2005. – Vol. 12, № 4, p.43-55
 14. Entretien de M. Nicolas Sarkozy, Président de la République, dans les quotidiens libanais "L'Orient le jour", "Annahar" et "Assafir" du 7 juin 2008, sur les relations franco-libanaise et franco-syrienne dans le contexte de la crise politique au Liban [Electronic resource] // Vie-publique. – Mode of access: <http://discours.vie-publique.fr/notices/087001864.html> (date of access 21.05.2021).
 15. Haddad, S. France-Liban-Syrie / S. Haddad // Outre-Terre. – 2009. – № 3(23), p. 173-178
 16. Intervention télévisée de M. Jacques Chirac, Président de la République, sur l'action de la France au Proche-Orient, notamment sa participation au renforcement de la Force d'intervention des Nations Unies au Liban (FINUL), à Paris le 24 août 2006 [Electronic resource] // Vie-publique. – Mode of access: <http://discours.vie-publique.fr/notices/067002972.html> (date of access: 21.05.2021)
 17. Manceron, V. La nouvelle politique arabe de Jacques Chirac ou l'art du paradoxe / V. Manceron // Revue internationale et stratégique. – 1997. – № 2. – P. 5
 18. Malbrunot, G. Contradictions françaises au Moyen-Orient / G. Malbrunot // Politique étrangère, – 2016. – № 2, p. 75-85
 19. Malbrunot, G. La France face au conflit syrien: le choix de l'i-realpolitik / G. Malbrunot // Outre-Terre. – 2015. – № 3(44), p. 23-26.
 20. Simon, N. Rags to Riches, and Back? / N. Simon // The Jerusalem Report. – 21 août 2006, p. 26-28.
 21. Perrin, J.-P. Liban: quand Damas va trop loin / J.-P. Perrin // Politique internationale. – 2005. – № 106. – P. 41-43

© Афоньшина Александра Ильинична (Aleksandra.inbox@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Нижегородский Государственный Университет им. Н.И. Лобачевского

МЕТОДЫ ДИПЛОМАТИИ ПЕРИОДА ЧЖАНЬГО: СТРАТЕГИЯ ЧЖАН И

Богданова Надежда Андреевна

К.и.н., ст. преподаватель, Российский университет
дружбы народов (г. Москва)
nad973@yandex.ru

Солнцева Елена Георгиевна

К.филол.н., доцент, Российский университет дружбы
народов (г. Москва)
solntseva-elena@yandex.ru

DIPLMACY METHODS OF ZHANGUO PERIOD: ZHANG YI

**N. Bogdanova
E. Solntseva**

Summary: The article is devoted to the development of diplomacy in ancient China during the Zhanguo period (戰國). This is the time of the transition from the feudal system to a more progressive one. Seven strongest kingdoms (Wei, Han, Qi, Qin, Zhao, Chu, Yan) are fighting for leadership. For a complete victory in the creation of a unified empire, the Qin ruler had to, if possible, peacefully subjugate the remaining 6 kingdoms, using cunning diplomatic techniques. It was then that the attitude towards the ambassador changed, now he is not only the "voice" of the ruler, but also his adviser in diplomatic matters. Using the example of the strategist Zhang Yi, the role of a diplomat in the Zhanguo era is examined. Purpose of the study. Analyze the methods of strategy of the famous diplomat of antiquity Zhang Yi, who became the founder of the union 连 («" lianheng "). According to Sima Qian's records, Zhang Yi proposed to unite the six kingdoms around the powerful Qin kingdom in a "horizontal union." Show by examples what strategies Zhang Yi used to embroil neighbors and induce them to act in the interests of the Qin state. Materials and methods. In their work, the authors rely on sources and literature in Chinese, as well as research materials in Russian, Chinese and English. Based on Chinese sources, as well as using a wide range of literature, primarily from Chinese researchers, the authors show the tactics of fighting, which is characteristic of Chinese strategic thinking, based on traditional philosophy. Conclusions. The authors note the growing role of the personality of the ambassador, the diplomat of the Zhanguo period. The article analyzes Zhang Yi's diplomatic activities through his application of strategies. Zhang Yi used the "method of persuasion" 势禁法 "shi jin fa" ("way to keep by force"), with which he managed to unite the scattered principalities into an alliance with the powerful kingdom of Qin. As a result, a centralized state was formed. Zhang Yi's methods of conducting diplomatic work played a significant role in the further history of China.

Keywords: history, diplomacy, history of China, history of diplomatic relations, Zhang Yi, foreign policy.

Аннотация: Введение. Статья посвящена развитию дипломатии древнего Китая в период Чжаньго (戰國). Это время перехода от феодального строя к более прогрессивному. За лидерство борются семь сильнейших царств (Вэй, Хань, Ци, Цинь, Чжао, Чу, Янь). Для полной победы в создании единой империи правителю Цинь необходимо было, по возможности, мирным путем подчинить себе остальные 6 царств, используя хитрые дипломатические приемы. Именно тогда и меняется отношение к послу, теперь он не только «голос» правителя, но и его советник в дипломатических вопросах. На примере стратега Чжан И рассматривается роль дипломата в эпоху Чжаньго. Цель исследования. Проанализировать методы стратегии известного дипломата древности Чжан И, ставшего основателем союза 连横 («ляньхэн»). Согласно записям Сыма Цяня, Чжан И предложил объединить шесть царств вокруг сильного царства Цинь в «союз по горизонтали». Показать на примерах, какие стратегии применял Чжан И, чтобы рассорить соседей и побудить их действовать в интересах государства Цинь. Материалы и методы. В своей работе авторы опираются на источники и литературу на китайском языке, а также материалы научных исследований на русском, китайском и английском языках. Основываясь на китайских источниках, а также, используя широкий круг литературы, прежде всего, китайских исследователей, авторами показана, характерная для китайского стратегического мышления, тактика ведения борьбы, основанная на традиционной философии. Выводы. Авторами отмечается возрастающая роль личности посла, дипломата периода Чжаньго. В статье произведен анализ дипломатической деятельности Чжан И через применение им стратегий. Чжан И использовал «метод убеждения» 势禁法 «ши цзинь фа» («способ держать силой»), с помощью которого ему удалось объединить разрозненные княжества в союз с сильным царством Цинь. В результате было образовано централизованное государство. Методы ведения дипломатической работы Чжан И сыграли немалую роль в дальнейшей истории Китая.

Ключевые слова: древний Китай; дипломатия; стратегия; история Китая; дипломатические отношения; Чжан И.

Введение

Период Чуньцю (春秋 Весны и осени, VIII - V вв. до н.э.) сменился временем Чжаньго (戰國 Сражающиеся царства, V - III вв. до н.э.), изменился политический строй древнекитайского общества, на смену феодальной системы, возникла новая, которая стала переходом от феодализма к централизованной Китайской империи.

Произошел распад государства Цзинь на три части, ставшие позднее княжествами Чжао, Вэй и Хань, которые впоследствии с Ци, Цинь, Чу и Янь составили семь сильнейших царств.

В период Чжаньго управление важнейшими царствами постепенно перешло в руки министров-цинов, помолки некоторых из них стали главами княжеств. Новые

правители стремились к новой системе управления, их роль росла, управление государством было уже сосредоточено в руках того, кто находился у власти. В конце IV в. до н.э., как пишет известный востоковед Л.С. Васильев, большинство правителей уже называли себя ванами (ранее этот титул носил чжоуский сын Неба и самовольно чуские правители) [Васильев 2006: 87]. На смену классу аристократии приходят ши, ученые мужи, не имевшие знатного происхождения. Ученые ши, являясь странствующими мыслителями и стратегами, часто поступали на службу к вану одного или нескольких царств и в этом случае получали должность сяна. Сян являлся не только советником вана, но и выполнял дипломатические функции в общении с правителями других государств.

В период «Воюющих царств» «представители разных философских школ становились советниками правящей элиты, предлагая правителям свои идеи государственного реформирования, а также свои варианты тактики ведения войны» [Богданова 2015: 121]. Наиболее известными советниками того периода, согласно мнению российских и китайских исследователей, были Су Цинь и Чжан И, основатели двух противоборствующих направлений: «союз по вертикали» и «союз по горизонтали».

Среди произведений времен Чжаньго особое место занимает книга «Искусство войны» великого стратега Сунь-цзы. Работы Конфуция и Сунь-цзы серьезно повлияли на стратегическое мышление китайцев.

Чжаньго – эпоха создания основных политических институтов, которые определяли государственную систему в Китае. Это время формирования различных школ мысли. Существовало два ведущих направления: «конфуцианцы» и «законники» (или «идеалисты» и «реалисты») [Чу Шулуи, Цзинь Вэй 2008]. «Конфуцианцы» стремились применять гуманные методы для решения конфликтов, «законники» же, в свою очередь, предлагали опираться на собственные силы, хитрость, тактику [Чу Шулуи, Цзинь Вэй 2008: 5–7].

В статье в качестве источников были привлечены такие памятники как «Исторические записки» Сыма Цяня [Сыма Цянь, 6, 7 2014], «Планы сражающихся царств» [Мяо Вэньюань, Мяо Вэй, Ло Юнлянь 2012], «Тридцать шесть стратегем и искусство ведения войны Сунь-цзы» [Сунь-цзы 2000], «Чжуан-цзы» [Перевод Малявина В.В. 1985] и др. на китайском, английском и русском языках. Авторами были изучены работы выдающихся исследователей истории древнего Китая, в частности труды и переводы Р.В. Вяткина, К.В. Васильева, Л.С. Васильева, В.В. Малявина, Л.Д. Позднеевой и др.

Союзы «хэцзун» и «ляньхэн»

Как только речь заходит о таких выдающихся личностях как Су Цинь и Чжан И, сразу же стоит упомянуть стратегии «хэцзун» 合纵 и «ляньхэн» 连横. Су Цинь – представитель «союза по вертикали» «хэцзун», цель которого заключалась в объединении 6-ти государств с севера на юг против набирающего мощь Цинь. Чжан И – представитель «союза по горизонтали» «ляньхэн» 连横. Главная задача этого направления – помочь княжеству Цинь создать могущественное государство, объединившись в союз с запада на восток, подчинив себе остальные княжества.

Появление дипломатических стратегий Су Циня и Чжан И в период «Сражающихся царств» имело свои предпосылки. Понятия «раскол» и «воссоединение» взаимно влияют друг на друга. Китайский исследователь Юн Жунбо, подчеркивая, что «объединение» нельзя отделить от «раскола», провел параллель с фразеологизмом «分久必合, 合久必分», что означает «давно разделившийся должен воссоединиться, давно воссоединившийся должен разделиться» (подразумевается, что длительно разобщенное должно объединиться, а длительно объединенное непременно распадется) [Юн Жунбо 2017: 155–183]. Ученый подводит нас к тому, что ситуация с противостоянием двух направлений возникла не случайно. После эпохи правления Чжоу наступил раскол, период смуты, борьба за влияние и власть. В сложившейся ситуации встал вопрос об управлении государством, стали появляться философские школы и учения об управлении страной. Возникли две дипломатические линии, две политики, одна из которых была направлена на раскол, а другая напротив – на слияние. Опыт союзов «по вертикали» и «по горизонтали» показал, что в мире не существует «неизменной» или «единственной» политической стратегии, так же как и не существует единой модели управления государством.

Согласно записям Сыма Цяня, в 334 г. до н. э. политик Су Цинь, видя растущую силу царства Цинь, выдвинул идею сплотиться против сильнейшего и создать коалицию с севера на юг. Дипломатия Цинь, в противовес союзу «хэцзун» 合纵, а также «...выражая готовность заключить соглашение с любым их восточных княжеств и тем разрушить единый фронт врагов», предложила объединиться в союз с запада на восток «ляньхэн» 连横 [Вяткин, 1 2001: 341. Комментарий. 249].

Философ Хан Фэй-цзы дал следующую характеристику союзам: «Вертикальный союз – это союз многих слабых для нападения на одного сильного, а горизонтальный союз – это служение одному сильному для нападения на других слабых» [Цит. по Вяткин, 1 2001: 341. Комментарий. 249].

Выступления представителей дипломатических школ «хэцзун» и «ляньхэн» перед ванами шести царств построены по одному сходному принципу, только там, где Су Цинь гарантирует успех, Чжан И подчеркивает просчеты и недостатки [Васильев 1968: 56]. В «Исторических записках» и некоторых главах «Планов сражающихся царств» подробно изложены обращения обоих политиков к правителям княжеств. Несмотря на предположение о вымышленности некоторых речей Су Циня и Чжан И, большинство историков сходятся во мнении, что изворотливость и хитрость являлись главным оружием дипломатов Чжаньго.

Чжан И (张仪). Союз «по горизонтали» («ляньхэн» 连横)

Знаменитый дипломат и стратег периода Чжаньго (战国V – III вв. до н. э.), Чжан И родился в государстве Вэй. В ранние годы Чжан И, как и его оппонент Су Цинь, учился у Гуй Гу-цзы, постигая науку переговоров и стратегии. Так же, как и Су Цинь, являлся странствующим *ши* и стремился занять пост *сяна* при дворе одного из шести сильных государств.

Чжан И был принят ваном могущественного государства Цинь, который предложил ему пост советника (*сяна*), если Чжан И выполнит его приказ. Повеление государя заключалось в том, чтобы уговорить правителей шести княжеств (Чу, Ци, Янь, Чжао, Вэй, Хань) выйти из союза «хэцзун» 合纵, созданного его оппонентом Су Цинем. Планом Чжан И было убедить царства объединиться в новый союз «ляньхэн» 连横, центром которого должно было стать сильное государство Цинь.

В «Планах сражающихся царств» сохранился текст, объясняющий причину, по которой именно Чжан И был отправлен в царства союза «хэцзун» 合纵. Согласно древнему памятнику, циньский Хуай-ван сказал Хань Цюань-цзы: «Су Цинь обманул (оскорбил) меня, он хочет воспользоваться своей хитростью и изменить позиции правителей [царств] Дуншань, тем самым обмануть (оскорбить) Цинь...» («秦惠王谓寒泉子曰: 苏秦欺寡人, 欲以一人之智反覆东山之君, 从以欺秦») Цинь [Мяо Вэньюань, Мяо Вэй, Ло Юнлянь 2012: 71–72]. Далее Хуай-ван продолжил, что он давно уже недоволен Су Цинем и настроен против его действий по объединению царств в единый союз. Он сказал, что планирует отправить посла в царства, которые обошел Су Цинь и сказать местным правителям, что объединение невозможно. Хань Цюань-цзы ответил Хуай-вану: «Прошу одобрить назначение заезжего сановника Чжан И послом к другим правителям» («善我国家使诸侯, 请使客卿张仪»). Так, Чжан И уже в качестве представителя Цинь отправился в царства, где уже побывал Су Цинь [Мяо Вэньюань, Мяо Вэй, Ло Юнлянь 2012: 71–72]. Только в случае Чжан И его

речи, обращенные к правителям царств Вэй, Чу, Хань, Ци, Янь и Чжао были противоположны речам Су Циня и направлены на создание «союза по горизонтали».

Некоторыми исследователями предполагается недоверие речей Чжан И, как, впрочем, и высказываний Су Циня. Необходимо отметить, что это лишь одна из версий происходивших в древности событий, поскольку историки указывают на противоречия и несовпадения в текстах источников тех лет. Так, К.В. Васильев, анализируя записи «Чжаньго-цэ» отмечает, что эпизод, приведенный выше, относят к комплексу вымышленных речей дипломатов Су Циня и Чжан И [Васильев 1968: 100]. Существуют расхождения во временных рамках, поскольку Уаньцзы Ци, который, согласно источникам, являлся вторым претендентом на должность представителя от Цинь, получил титул Уань-цзюнь в 278 г. до н. э. [Мяо Вэньюань, Мяо Вэй, Ло Юнлянь 2012: 71–72]. Однако выдающийся исследователь К.В. Васильев полагает, что «эпизод с дипломатическим агентом Цинь скорее относится к 20-м годам IV в. до н. э.» [Васильев 1968: 100]. Ссылаясь на мнение китайского историка Ци Сы-хэ, ученый отмечает, что речи дипломатов, приведенные в «Планах Сражающихся царств» зачастую имеют отношение к событиям, случившимся после смерти Су Циня и Чжан И. Одна из версий – рассуждения стратегов были характерны для странствующих ученых того времени, сочинителей школы «Цзунхэн» [Васильев 1968: 105].

Особенности стратегии Чжан И. Тактика «четырёх шагов»

По мнению китайского историка Чжоу Гочжу, метод убеждения Чжан И можно назвать – «勢禁法» «ши цзинь фа» («способ держать силой») [Чжоу Гочжу. 2006: 121]. Ученый выделил 4 основных шага в дипломатической стратегии Чжан И, назвав их звеньями.

Первое звено стратега – это тактика «危言耸听» «вэй янь сун тин» («говорить об опасностях, пугать слушающего»). Основная цель стратегии – запугать смелыми речами, показать недостатки противника, сообщить ему «ты не справишься», в основе метода давление, демонстрация силы и могущества. Чжан И убеждал вэйского вана: «Земли Вэй простираются менее чем на тысячу ли, [численность войск] не достигает и триста тысяч солдат. Земли вокруг равнинные. Чжухоу могут прийти со всех сторон. Вас не смогут защитить ни выдающиеся горы, ни большие реки» («魏地方不至千里, 卒不过三十万, 地四平。诸侯四通辐辏, 无名山大川之限»). Чжан И настаивал на установлении близких отношений с Чу, Ци, Чжао и Хань.: «Если не объединитесь с Ци, то Ци нападет на востоке; если не наладите дружбу с Чжао, то царство Чжао будет наступать с севера; не объединившись с Хань, получаете угрозу с западной стороны; не сблизившись с Чу,

Вам грозит нападение с юга» («不与齐，则齐攻其东；不与赵则赵攻其北；不合与韩则韩攻其西；不亲与楚则楚攻其南»). «Это, так называемый, путь, ведущий к краху и разделу». («此所谓四分五裂之道也») [Сыма Цянь, 7 2014: 2778].

Второй метод дипломата – «穷追不舍» «цюн чжуй бу шэ» («гнаться, преследовать без остановки»). Здесь можно привести пример многократных убеждений Чжан И, обращенных к вану царства Вэй о недостатках стратегии Су Циня. Цель – разбить иллюзии противника, лишить уверенности. Чжан И, следуя второму шагу стратегии, объяснял вэйскому вану, что в стремлении объединить Поднебесную, царства примыкают к союзу «по вертикали» 合纵, чтобы жить как братья («今纵者一天下，约为昆弟»). «У реки Хуань они принесли в жертву белого коня, дали клятву своему союзу» («刑白马以盟涇水之上，以相坚也»), однако, как продолжил Чжан И, «между родными братьями также может возникнуть борьба за деньги и богатства» («而亲昆弟同父母，尚有争钱财»). Поэтому, если вэйский ван пожелает воспользоваться замыслами Су Циня, основанными на лжи и обмане («而欲特作伪反复苏秦之余谋»), то «совершенно ясно, что успеха не случится» («其不可成亦明矣») [Сыма Цянь, 7 2014: 2778].

Другой пример стратегии «преследования без остановки» можно взять из беседы Чжан И с чжаоским ваном. Снова применив хитрость и убеждение, дипломат указал правителю Чжао на то, что Чу и Цинь породнились, княжества Хань и Лян стали подданными Цинь, царство Ци отдало Цинь земли, богатые рыбой и солью, что для Чжао, по словам Чжан И, «подобно тому, как лишить Чжао правой руки» («此断赵之右臂也») [Сыма Цянь, 7 2014: 2789].

Третьим шагом для достижения цели Чжан И, по мнению Чжоу Гочжу, стала стратегия «落井下石» «ло цзин ся ши», смысл которой «бросать камни в человека, упавшего в колодезь», бросать камни вслед упавшему в колодезь, образное значение: «добивать лежачего». Так, в беседе с вэйским ваном Чжан И, произнеся длинную речь о недостатках Су Циня и его дипломатии, продолжил убеждать правителя подчиниться Цинь, поскольку в противном случае, Цинь нападет на Хэвай, захватит Цзюань, Янь, «другое» Янь¹, Суаньцао, разобьет Вэй, поработит Янцзинь. В результате связь Чжао с югом будет отрезана, следовательно прервутся контакты Лян с севером. Далее связи между царствами «хэцзун» будут разорваны, а это грозит Вэй опасностью... («大王不事秦，秦下兵攻河外，据卷、衍、燕、酸枣，劫卫取阳晋，则赵不南，赵不南而梁不北，梁不北则从道绝，从道绝则大王之国欲毋危不可得也...此臣之所为大王患也») [Сыма Цянь, 7

2014: 2778].

Применив стратегию «落井下石» «ло цзин ся ши», Чжан И угрожал чжаоскому вану тем, что Цинь объединит четыре княжества в союз, разобьет Чжао и разделит его земли между ними («约四国为一以攻赵，赵服，必四分其地») [Сыма Цянь, 7 2014: 2790]. Чжан И говорил оппонентам, что, если они не подчинятся Цинь, то их ждут большие неприятности.

Заключительное звено стратегии «给出路» «гэй чулу» («дать возможность выхода из ситуации») – предложить решение проблемы, предоставить возможность проанализировать собственную выгоду от сложившейся ситуации, а также понять ущерб в результате невыполнения предложенного «выхода из ситуации». Например, лучший метод, тактика для вэйского вана – это служить Цинь («为大王计，莫如事秦»). Если Вэй выберет предложенное решение, то нет сомнения в том, что царства Чу и Хань не осмелятся предпринять какие-либо действия против («事秦则楚、韩必不敢动»). Однако, если Великий ван не прислушается в данный момент к советам Чжан И, то в дальнейшем это грозит потерей возможности присоединиться к союзу Цинь, даже, если вэйский ван изменит намерения («大王若不听臣...虽欲事秦，不可得矣») [Сыма Цянь, 7 2014: 2779].

Чтобы убедить царства в ненадежности «вертикальной политики» Су Циня, Чжан И практически всегда использовал одни и те же дипломатические приемы. Стратег настаивал на том, что вертикальный союз фактически распался и намерение его лидера заключается в том, чтобы еще больше разрушить доверие государств друг к другу. Методы убеждения Чжан И заключаются в основном в том, чтобы подчеркнуть недостатки оппонента («危言耸听» «вэй янь сун тин»), далее преследовать с помощью дипломатического приема «穷追不舍» «цюн чжуй бу шэ», затем воспользоваться стратегией «落井下石» «ло цзин ся ши», чтобы в итоге, применив тактику «给出路» «гэй чулу», предложить решение, вынудить подчиниться.

Заключение

Начиная с Чунью и Чжаньго, дипломатические отношения между царствами стали строиться на основе военной дипломатии и тактики ведения войн. Военная сила становится ключевой, за счет ее применения государства расширяют влияние и границы своих владений. В этот период Чжан И уговорил царство Цинь действовать не насилем, а хитростью, решать проблемы с помощью дипломатических приемов. Чжан И, оказавшийся

1 «Другое» Янь, царство к северу от Даяляна. Согласно комментариям исследователя Вяткина Р.В., в ранних списках «Исторических записок» не встречается, но упоминается в «Планах Сражающихся царств» [Вяткин, 7. Комментар. 17 к главе 70. 1996: 342].

дальновидным стратегом, предложил новый путь решения конфликтов между государствами, а именно путем применения стратагем и стратегий. Известный факт, что китайцы даже в случае угрозы безопасности, в первую очередь, выбирают переговоры вместо применения силы, однако это не означает, что представители этой нации не могут или не желают сопротивляться. В случае необходимости, «китайцы будут бороться так же мужественно, как и все, чтобы защитить свою территорию и

национальную гордость» [Богданова 2015: 121].

Таким образом, Чжан И – видный политический деятель своей эпохи, преданно служил Цинь. Продвигая идею «не насилия», дипломат внес вклад в историю китайской дипломатии. Умелая тактика стратега, а также искусная неторопливая политика правителей Цинь значительно повлияли на дальнейший ход истории древнего Китая.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вяткин Р.В. Сыма Цянь Исторические записки («Ши цзи») Пер. с кит., предисл. и коммент. Вяткина Р.В. – Москва: Наука, Т. 7. - 1996. 462 с.
2. Малявин В.В. Чжуан – цзы Пер. с кит. В.В. Малявина – Москва: Наука: 1985. 309 с.
3. Монастырев Н.И. Конфуциева летопись «Чуньцю» («Весны и осени») Пер. и примеч. Н.И. Монастырева. Исслед. Д.В. Деопика и А.М. Карапетьянца – Москва: Восточная литература РАН. 1999. 351с.
4. Мяо Вэньюань, Мяо Вэй, Ло Юнлянь Планы сражающихся царств. Т. 1. Пекин: Издательство Китая. 2012. 526 с.
5. Сыма Цянь Ши цзи Су Цинь лечжуань — Жизнеописание Су Циня [электронный ресурс] // URL: <http://www.zanghahua.org/shiji/464.html> (дата обращения 08.08.20).
6. Сыма Цянь Ши цзи Циши Чжан И лечжуань — Жизнеописание Чжан И [электронный ресурс] // URL :<http://www.zanghahua.org/shiji/466.html> (дата обращения 08.08.20).
7. Сыма Цянь. Исторические записки. Т. 7. Пекин. 2014. 364 с.
8. Сыма Цянь. Исторические записки. Т. 6. Пекин. 2014. 414 с.
9. Сунь-цзы. Тридцать шесть стратагем и искусство ведения войны Сунь-цзы. Синьцзян. 2000. 247 с.
10. Чжуан-цзы [электронный ресурс] // URL: <https://www.gushiwen.org/guwen/zhuangzi.aspx> (дата обращения 09.08.20) .
11. Crump J. I. Chan- Kuo Ts'e – Oxford: Clarendon Press. 1970. 624 p.
12. Богданова Н.А. К вопросу о роли стратагем в дипломатии Китая// Вестник РУДН. Серия международные отношения. Т. 15. №1. 2015. С. 117 – 124.
13. Васильев К.В. Планы сражающихся царств («Чжань го цэ»). Исследование и переводы – Москва. 1968. 257 с.
14. Васильев Л.С. Древний Китай. Том 3. Период Чжаньго (V - III вв. до н. э.) – Москва: Университетская книга. 2015. - 680 с.
15. Позднеева Л.Д. Поучение дипломату в Древнем Китае. // Л.Д. Позднеева. // Историко – филологические исследования: сборник статей к 75 – летию академика Н.И. Конрада – Москва: Наука. 1967. 511 с.
16. История сегодня. Этот день в истории. Гуй Гу-цзы – основоположник школы «Цзунхэн цзя» [электронный ресурс] // URL: <http://www.todayonhistory.com/people/201909/36265.html> (дата обращения: 18.09.2020).
17. Зенгер Х. фон. Стратагемы. О китайском искусстве жить и выживать. Т. 1, 2. — М.: Эксмо. 512 с., 1024 с.
18. Чжан И Лишишан дэ цзиньтянь. История сегодня. Чжан И [электронный ресурс] // URL: <http://www.todayonhistory.com/people/201506/9637.html> (дата обращения: 19.02.2021).
19. Чжоу Гочжу 2006 Искусство убеждения Су Циня и Чжан И. Сравнительное исследование. // Шаньдунского института кадрового управления молодежи 2006. № 5. С. 120 – 122.
20. У Тин, Бинь Гао Цюнь О стратегии союза «ляньхэн» в период Чжаньго. На примере того, как представитель «ляньхэн» Чжан И обманул Чу. // Исторические и литературные исследования. Нанкин. 2015. С. 134 – 140.
21. Чу Шулун, Цзинь Вэй Дипломатическая стратегия и политика Китая Пекин – 2008. 495 с.
22. Юн Жунбо. Роль политики «союзов хэцзун и лянхэн» Су Циня и Чжан И // Теория социальных наук. Чанша. 2017 Вып. 19. С. 155 – 183.
23. Bogdanova 2015 – Bogdanova N.A. The roles of Stratagems in China's diplomacy – The Diplomat Magazine. Border crossing. Vol. 1. Issue 6. Pp. 10 – 12 – [электронный ресурс] // URL: https://issuu.com/diploflyng/docs/border.crossing.volume1.issue6__ (дата обращения: 23.03.2021).

© Богданова Надежда Андреевна (nad973@yandex.ru), Солнцева Елена Георгиевна (solntseva-elena@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРОФСОЮЗОВ ПО ЛИКВИДАЦИИ НЕГРАМОТНОСТИ В 1920-Е - 30-Е ГГ.: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ

Ветерков Александр Иванович

К.и.н., доцент, Российский университет транспорта (РУТ МИИТ), г. Москва
aveterkov@yandex.ru

THE ACTIVITY OF TRADE UNIONS TO ELIMINATE ILLITERACY IN THE 1920 - 30-S: PROBLEMS AND SOLUTIONS

A. Veterkov

Summary: The article is devoted to the activities of the Soviet trade unions to eliminate illiteracy in the 20s - 30s. last century. The main focus is on the study of the qualitative characteristics of the process. The main problems faced by the trade union organizations are identified, the ways of solving the difficulties that have arisen are analyzed.

The aim of the study is to reveal the difficulties faced by trade union organizations in the process of combating illiteracy and measures taken to overcome them.

The material of the research was unpublished archival documents and scientific research on the topic.

Keywords: illiteracy, educational program, education, trade unions, All-Union Central Council of Trade Unions.

Аннотация: Статья посвящена деятельности советских профсоюзов по ликвидации неграмотности в 20-е - 30-е гг. прошлого столетия. Основной упор сделан на исследовании качественных характеристик процесса. Выявлены основные проблемы, с которыми столкнулись профсоюзные организации, проанализированы пути решения возникших трудностей.

Целью исследования является раскрытие трудностей, с которыми столкнулись профсоюзные организации в процессе борьбы с неграмотностью и предпринимаемые меры для их преодоления.

Материалом исследования послужили неопубликованные архивные документы и научные исследования по теме.

Ключевые слова: неграмотность, ликбез, образование, профсоюзы, ВЦСПС.

Революционные события в нашей стране, начавшиеся после 1917 г. поставили много задач, которые необходимо было решать новому руководству страны. Начались существенные преобразования во многих сферах общественной жизни, которые затронули и духовную сферу. Происходит огромная трансформация всех устоев – преобразованию подвергаются система государственного управления, право, экономика, начинаются процессы, требующие изменения ментальности и сознания жизни обычных людей. Одной из главных задач советского правительства становится повсеместная ликвидация неграмотности (применительно к исследуемой эпохе – «ликвидация безграмотности»). Массовое обучение неграмотного взрослого населения в Советской России и СССР приобретает широкомасштабный характер. Цифры количества неграмотного и малограмотного населения крайне противоречивы. В различных социальных группах процентные показатели неграмотного населения существенно различались – так, наиболее проблемными группами являлись представители национальных меньшинств и женщины. Уровень грамотности был неоднородным и географически – наибольшее количество грамотного населения проживало в крупных городах и в западной части страны.

Исследователи до сих пор не могут дать точного ответа на вопрос о количестве неграмотного населения

страны в первой четверти XX в. Это объясняется отсутствием чётко принятых критериев грамотности применительно к исследуемой эпохе. Согласно различным историческим источникам и историографическим материалам, процент неграмотного населения к 1917 г. составлял от 27% до 56% от всего населения Российской империи. По исследованиям А.И. Уткина и Н. Ерофеева, уровень грамотности населения в Российской империи к 1914 г. составлял 27-30% [16,с.20]; [10]. По мнению В.А. Мельянцева, ряд зарубежных исследователей отмечают, что уровень грамотного населения в России на данный период времени составлял 35-38% [13]. Г.В. Вернадский даёт следующую оценку – количество грамотного населения составляло 45% [2,с.245], и т.д.

Как видим, разброс оценок исследователей относительно количественного состава неграмотного населения к 1917 г. достаточно велик. Следует отметить, что подобная ситуация отмечается и по отношению к более позднему периоду в истории нашей страны – к «культурной революции» 1920-х - 30-х гг. в СССР. Непосредственными причинами столь явного расхождения во взглядах является следующее. Во-первых, сложность методики определения неграмотного населения, т.е. отсутствие чётких критериев отнесения к неграмотным того или иного человека. Причём следует отметить, что методика так и не была в полной мере разработана и к

1930-м гг. Данное положение подтверждается выдержкой из доклада Московского бюро по вопросу подготовки к 1934/35 учебному году школ взрослых. Основным недостатком прошлых лет работы в ликбезе указывалось «отсутствие точности в учёте подлежащих обучению» [9, л.48]. В целом ряде регионов (в основном на национальных окраинах) вообще отсутствовала практика переписи неграмотного и малограмотного населения [9, л.95].

Также среди современных исследователей отсутствует единая точка зрения на то, что следует понимать под ликвидацией неграмотности. Долгое время в советской историографии господствовало мнение, согласно которому под ликвидацией неграмотности следует понимать массовое обучение взрослого населения чтению и письму. В данном контексте следует выделить исследования А.М. Ивановой [11], Д.Ю. Элькиной [19], Куманёва В.С. [12] и др.

Сторонники данной точки зрения обращаются к Декрету Совета Народных Комиссаров «О ликвидации безграмотности среди населения РСФСР» от 26 декабря 1919 г. Уже 9 ноября 1917 г., выступая на заседании Государственной комиссии по просвещению народный комиссар А.В. Луначарский высказал следующее: «всякая истинно демократическая власть в области просвещения в стране, где царит неграмотность и невежество, должна поставить своей целью борьбу против этого мрака» [15, с.299]. Согласно декрету, предусматривалась полная ликвидация неграмотности во всей советской России. Это означало, что всё население РСФСР, «в возрасте от 8 до 50 лет, не умеющее читать и писать, обязано обучаться грамоте на родном или русском языке по желанию» [5, л.38]. Чёткие сроки данного процесса определены не были - в зависимости от условий каждого региона органы советской власти на местах должны были самостоятельно решать, за какой промежуток времени поставленная задача будет выполнена. Советские исследователи трактовали ликвидацию неграмотности, опираясь на данный декрет.

Однако существует и иная точка зрения на данную проблему. Главным образом, её сторонники являются представителями зарубежной исторической науки. Здесь следует выделить несколько тенденций. Согласно первой, советская власть лишь развила те процессы, которые уже с успехом происходили в дореволюционной России [22], [23]. По мнению других учёных, это был величайший исторический эксперимент, завершившийся не просто ликвидацией неграмотности среди взрослого населения страны, но и созданием человека нового типа, формированием абсолютно новой идейной гегемонии в обществе [20], [21].

Необходимо отметить, что ряд современных исследователей

полагает, что ликвидация неграмотности не была завершена в довоенную эпоху, и трудности, с которыми сталкивалось советское правительство в 20-30-е гг. минувшего столетия, перекинулись и на послевоенный период развития нашей страны [17].

Исходя из вышеизложенного, целью нашего исследования является не акцентирование внимания на количественных показателях процесса, которые точно установить не представляется возможным, а раскрытие его качественной составляющей. Целью ликвидации неграмотности являлось не только просвещение масс, но и «перековка» мировоззрения людей. Ликвидация неграмотности была одной из составных компонентов культурной революции, способствующей не только обучению населения грамоте, но и утверждению марксистско-ленинской идеологии в качестве господствующей. В рамках кампании по ликвидации неграмотности должна была появиться интеллигенция нового типа - социалистическая интеллигенция, пришедшая на смену дореволюционным работникам умственного труда, которая должна была осуществлять воспитательную функцию применительно к рабоче-крестьянским массам, как верным строителям общества нового типа.

Можно выделить два этапа развития кампании по ликвидации неграмотности. Первый этап охватывает период с 1919 г. до конца 1920-х гг.; второй этап следует датировать довоенным периодом истории нашей страны, который пришёлся на 1930-е - начало 1940-х гг.

На первом этапе значительной была роль профсоюзных и других общественных организаций. Основопологающей задачей являлось обучение основам письма, чтения и счёта; политико-пропагандистская составляющая не оказывалась такой приоритетной, как в последующий период.

На втором этапе, начиная с 1930-х гг., происходит изменение вектора государственной политики в сторону складывания тоталитарного режима. В пунктах ликбеза усиливается роль политической составляющей, возникает идея по превращению школ ликвидации неграмотности в школы политграмоты. В программы преподавания стали включаться политчасы, руководство которыми возлагалось на партийные и комсомольские кадры. Профессиональные союзы к 1930-м гг. теряют свою автономию, встраиваясь в часть государственного аппарата. Образовательно-просветительная функция постепенно перестаёт быть господствующей, заменяясь политико-идеологической.

Мероприятия по ликвидации неграмотности оказались настолько масштабными, что опираясь только на государство и его органы, данный вопрос было не решить. Специальным декретом от 19 июля 1920 г. была

создана Всероссийская чрезвычайная комиссия по ликвидации безграмотности (ВЧК л/б). Непосредственное руководство комиссией осуществлял Наркомпрос (государственный орган). На региональном уровне создавались губернские и уездные комиссии, которые координировали деятельность по ликвидации неграмотности на подведомственных им территориях. Необходима была поддержка - и в процесс ликвидации неграмотности включаются многочисленные общественные организации, в том числе и профсоюзы. Массовую работу проводили ячейки РКП(б), (позднее - ВКП(б)), комсомольские, кооперативные организации, общество «Долой неграмотность». Из всех вышеперечисленных, именно профсоюзы являлись наиболее массовыми общественными организациями, соответственно охват взрослых граждан, подлежащих обучению грамоте, у них был шире.

Ещё до принятия Декрета от 26 декабря 1919 г. профсоюзные организации предпринимают первые шаги по искоренению неграмотности в стране. В 1919 г. культурно-просветительным отделом ВЦСПС была разработана специальная инструкция, в которой фабрично-заводским комитетам и профессиональным союзам рекомендовалось организовать школы грамоты с трёхмесячным сроком обучения. Профсоюзные организации были более близки к трудящимся гражданам страны. Применялся творческий новаторский подход - профсоюзы включаются в решение проблемы ещё до того, как она практически начинает решаться на государственном уровне.

Профсоюзы начинают усиленно включаться в процесс по борьбе с неграмотностью. Различные исследования не дают основания установить точное количество школ ликбеза, организованных профсоюзами для взрослых. Сами исследователи отмечают, что данные, которыми они обладают, «весьма неточные» [3, с.6]. Это было вызвано целым рядом причин. Во-первых, не все союзы давали информацию в ВЦСПС; во-вторых, передаваемые данные отличались противоречивостью и неточностью - в ряде губерний и областей в 1920-х - 30-х гг. «не проводили переписи неграмотного и малограмотного населения, исключая промышленные и городские пункты» [9, л.95]; в-третьих, некоторые школы существовали формально, для отчётности, и многочисленные проверки показывали, что работа в них не велась [9, л.96].

В процессе ликвидации неграмотности профсоюзы столкнулись с целым рядом трудностей. Одна из главных - ограниченность материальных ресурсов, а в ряде регионов полное их отсутствие. Это стало одной из главных причин того, что была признана необходимость обязательности обучения людей в возрасте от 18 до 30 лет, граждане остальных возрастов должны были привлекаться в качестве добровольцев. Профсоюзы ока-

зались единственной организацией, которая могла сплотить людей по профессиональному признаку и организовать необходимую работу в этом вопросе. Практика внедрения коллективных договоров приводит к тому, что значительную часть собственных средств профсоюзы начинают тратить на образовательные учреждения.

Наибольшие трудности проявлялись на периферии. Если во многих ликпунктах, находящихся в ведении союза Всеработземлес (с 1926 г. - профсоюз сельскохозяйственных и лесных рабочих), ситуация была более критичной - «ученики изучали алфавит при свете лучин, вместо бумаги использовали дощечки, вместо карандашей уголь» [1, с.14], то в городских ликпунктах, находящихся в ведении профсоюзов, подобных сложностей отмечено не было.

В докладных записках по ликбезам, относящимся к ведению профсоюзов, отмечается нехватка помещений, когда занятия школ ликбеза проходили часто в красных уголках при рабочих бараках, либо даже в коридорах. Нередко возможность открытия школ была, но по разного рода причинам препятствия чинились ответственными работниками. Так, например, перед началом 1927/28 учебного года в г. Ростове Ярославской губернии на просьбу рабочих предоставить помещение для школы на фабрике «Рольма» председатель фабзавкома заявил им следующее: «бросьте ребята дурить, вы здесь намусорите» [18, л.249]; в г. Ленинграде отмечалось, что «хорошие методические кабинеты, приспособленные физические и химические кабинеты часто на заводских школах не имеются» [9, л.14]; повсеместно вплоть до конца 1930-х гг. фиксировалось отсутствие необходимой учебной литературы и тетрадей - «из-за учебников и тетрадей срывается учёба, большинство школ обеспечены учебниками и сейчас на 50%» (Уральский областной комитет союза Промкомжилстроя) [9, л.67об.]; проблемным было наличие литературы на языках национальных меньшинств. Профсоюзные и советские органы повсеместно пересматривали жилой фонд и значительную часть резерва отдавали под школы и пункты ликбеза, расширялось строительство оборудованных для учебных занятий зданий.

Интересной иллюстрацией является выдержка из докладной записки культотделу ВЦСПС «О подготовке к новому учебному году школ взрослых и состоянии ликбезработы Чечено-Ингушской области» за 1933 г. (информация, приведённая в этой записке помогает оценить состояние дел также применительно к 1920-м гг.): «область не имеет национальных учебников. Прошлогодние учебники непригодны. По вине КОГИЗа (Книготоргового Объединения Государственных Изданий - прим. авт.) в букварях была пропущена буква "Ж". Ими пользовались в течении года и до последнего времени никто не обнаружил этой ошибки... Русскими

учебниками область обеспечена полностью, однако из ряда районов сообщали, что все учебники расхищаются и раскуриваются» [9, л.95].

Ещё одной проблемой являлась нехватка педагогических кадров. Особо остро данная ситуация проявлялась в сельской местности. Постреволюционные события и последовавшая после них гражданская война сильно ударили по учительству. Учителя часто оставались без оплаты своего труда; известны случаи, когда «деревенские жители часто сами собирали им еду, приобретали новую одежду и обувь» [16, с.14]. Недоукомплектованность преподавательского состава отмечалась на протяжении всего периода НЭПа; остро это проблема стояла и в годы первых пятилеток. На это указывают данные по руднику им. Рыкова (Донбасс), относящиеся к 1932/33 учебному году: «особенно остро в прошлом учебном году стоял вопрос с кадрами педагогов. Большинство ликбез работников мало квалифицированы, а иногда их совсем не оказывалось» [9, л.116].

Решение проблемы осуществлялось с помощью членов профсоюза Рабпрос (работников просвещения). Активизировались процессы обучения педагогических кадров. Для ускорения и распространения процесса по ликвидации неграмотности объявлялись специальные кампании - культпоходы. Самым значимым событием являлся культпоход 1928 г. - Всесоюзный культурный поход за ликвидацию неграмотности. В условиях нехватки педагогических кадров была объявлена задача полной ликвидации неграмотности. К участию в культпоходе привлекалось всё грамотное население страны, но костяк составляли члены союза Рабпрос.

Сложности в процессе борьбы с неграмотностью наблюдались в ходе работы с отдельными социальными группами. Выделим несколько основных проблемных групп. Во-первых, это женщины. Вести данную работу было сложно, главным образом потому, что женщины были более привязаны к дому, семье, в меньшей степени вовлечены в общественную жизнь. Это понимало руководство ВЦСПС, и именно профсоюзы сыграли большую роль в ликвидации неграмотности среди женщин, оказав активную поддержку в этом вопросе обществу «Долой неграмотность». К 8 марта 1923 г. профсоюзы осуществили учёт всех неграмотных женщин - членов профсоюзов. Об этом говорят отчёты губернских и областных советов профсоюзов. Однако не будем забывать, что отчёты далеко не всегда соответствовали (и соответствуют) действительности, и цифры по ликвидации неграмотности разнятся из года в год.

Количественные показатели как по выявлению неграмотных, так и по ликвидации неграмотности установить достаточно сложно, как и по многим другим процессам, проходившим в 1920-х - 30-х гг. Ликвидации

неграмотности была свойственна кампанейщина. В кратчайшие сроки победить неграмотность среди женщин (как и среди других категорий населения) не удалось. Так, согласно объяснительной записке к оперативному плану по ликвидации неграмотности, датированной 1928 г. «профсоюзы должны обратить внимание на то, что ликвидация неграмотности в значительной степени относится к женщинам, что среди неграмотных подавляющее большинство составляют женщины, что ликвидация неграмотности женщин - работниц особенно трудна потому, что женщины - работницы обычно несут на себе двойные тяготы: работу на фабрике и работу дома с детьми по хозяйству» [8, л.41]. В 1926 г. в брошюре ВЦСПС «Профсоюзы и ОДН» была отмечена «громкая задача по ликвидации неграмотности среди жён рабочих и членов их семей, осложнённая бытовыми условиями жён рабочих» [6, л.7]. Особенно тяжёлым было положение на национальных окраинах (данные по Средней Азии): «на Востоке... ввиду слабой сети организованных ликпунктов и кружков процент женщин попадающих туда по отношению к мужчинам ничтожен (не доходит 15% в селе и 25% в городах)» [6, л.26].

Наиболее организованно и эффективно работа проводилась в губерниях и областях центральной России. Для борьбы с неграмотностью на предприятиях создавались благоприятные условия для работниц. Огромную роль по вовлечению женщин в школы грамоты сыграли женотделы. На селе женщины в массе своей продолжали оставаться неграмотными. Жительницы села отмечали, что им сложно посещать ликпункты из-за сильной загруженности по ведению хозяйства и воспитанию детей. Женотделы совместно с профсоюзом Всеработземлес организуют обучение крестьянок группами и по одиночке на дому. Женщины - члены профсоюза вели постоянную агитацию среди крестьянок о необходимости обучения. Осуществлялось это главным образом на сельских сходах. Союзом Всеработземлес активно привлекались работники союза Рабпрос, ведь учительство было основной культурно-просветительной силой на селе.

Ещё одной достаточно сложной категорией населения были батраки и сезонные рабочие, поэтому в профессиональных союзах, где у них было высокое процентное соотношение, работа велась с значительным замедлением. Объединение данных социальных групп в одну категорию объясняется тем, что основную массу сезонных рабочих составляли выходцы из сельской местности, которые нанимались либо к более зажиточным односельчанам (батраки), либо выезжали в другие местности, главным образом в города. Особенно тяжёлое положение складывалось в профсоюзе сельскохозяйственных и лесных рабочих (Всеработземлес). Причинами этого стал рост союза за счёт батраков в 1920-е гг., а возможности профсоюза были крайне ограничены вследствие слабости финансирования культфондов, низкой

оплаты труда батрачества и сезонной безработицы. Из докладных записок культотдела союза Всеработземлес следует, что сельское население недостаточно активно стремится к обучению грамоте. Крестьяне считали, что данный вид деятельности отвлекает их от насущных жизненно важных дел. Следует отметить, это касалось не только крестьянства, но и городских трудящихся. Согласно выписке из протокола заседания культкомиссии Иваново-Вознесенского губпрофсовета от 1 декабря 1926 г. «рабочий вопрос ставит прямо: не запутывайте мою голову конспектами, а научите меня мало-мальски читать и писать... Рабочие говорят, мы учиться не против, но жалуются на семейное положение, на болезни» [6, л.58].

Культотделы ВЦСПС отмечали, что по большинству союзов главным контингентом неграмотных были сезонные рабочие, и работа по ликвидации неграмотности вынуждена вестись на предприятиях преимущественно в период производственной деятельности. После сезонного закрытия производства закрывались и школы ликбеза. По возвращении на производство у рабочих отмечался рецидив неграмотности. Проблемой сезонных рабочих являлось то, что значительная их часть не могла обучаться вдали от предприятий, т.к. многие проживали на значительном удалении от них. Таким образом, «кратковременность производства, отдалённость мест жительства..., непрерывная сменная работа, все эти условия, которые чрезвычайно осложняют работу по ликвидации неграмотности среди сезонных» [7, л.30об.].

Для закрепления полученных в ликбезах знаний и во избежание рецидива неграмотности профсоюзы активизируют работу по открытию клубов и изб – читален, посещая которые сезонные рабочие минимизировали риски, связанные с потерей полученных знаний.

Ещё одной категорией населения, где отмечены серьёзные трудности профсоюзной работы по ликвидации неграмотности были национальные меньшинства (нацмены). В объяснительной записке к оперативному плану по ликвидации неграмотности на 1926/27 учебный год отмечалась необходимость усиления темпа обслуживания народностей нерусского языка на 200%. Это было связано с тем, что согласно данным 1924/25 учебного года констатировалось только 7,7% обучающихся в ликпунктах меньшинств к общему количеству обучающихся в ликпунктах, что признавалось явно недостаточным и свидетельствовало о крайней слабости темпов и внимания к этой отрасли работы [7, л.95об.].

Борьба с неграмотностью на национальных окраинах потребовала подготовки кадров педагогических работников, преподававших на родном языке. Профсоюзные

организации объявляли массовые культпоходы, вели активную агитацию среди населения национальных окраин. Работники культотделов профсоюзов способствовали не только обучению, но и просвещению работников. В регионах, населённых местным населением, методика профсоюзной работы ничем не отличалась от русскоязычных районов страны, за исключением необходимости общения и дальнейшего обучения на родном языке нацменов. У многих народов отсутствовала национальная письменность, что обостряло проблему.

Результаты борьбы за грамотность оставляли желать лучшего. В 1928 г. было созвано Всесоюзное совещание по вопросам агитации, пропаганды и культурного строительства. На нём отмечалось, что работа по ликвидации неграмотности находится в крайне тяжёлом состоянии. Это было связано со стремлением достичь высоких количественных показателей нередко в ущерб качественным. Отсутствовала чётко разработанная методика по ликвидации неграмотности среди взрослого населения, ощущалась острая нехватка преподавателей, учебников и методической литературы, препятствовала всеобщей грамотности и рассредоточенность населения.

В 1920-е гг., несмотря на все приложенные усилия как со стороны государства, профсоюзов и других общественных организаций, победить неграмотность не удалось. Связано это было с целым рядом факторов. Не хватало материально - технической базы для охвата обучением всего взрослого неграмотного населения страны; постоянно шёл рост потока неграмотных, обусловленный ростом числа членов профсоюзов и расширением СССР за счёт присоединения среднеазиатского региона (Туркестана); серьёзные трудности возникали из-за недофинансирования; не хватало профессиональных педагогических кадров - лишь в 1930-х годах в СССР появилось массовое педагогическое образование; невозможность часто применять полученные знания на практике приводили к рецидиву неграмотности.

Существенное позитивное влияние на победу над неграмотностью оказало введение всеобщего начального образования в 1930 г. Ликвидация неграмотности послужила ступенью для дальнейшего образования рабочих, в массе своей объединённых в профсоюзы. Получив азы грамотности, многие рабочие продолжили обучение в школах взрослых повышенного типа, где получали знания в рамках средней школы. Немало рабочих в дальнейшем поступало на рабфаки, в ССУЗы и ВУЗы. Несмотря на вышеперечисленные трудности, профсоюзы способствовали тому, что из неграмотных в массе своей трудящихся выросли деятели науки, культуры, образования, появились новые административно-управленческие кадры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белоусова О.А. Борьба с безграмотностью в первые годы становления советской власти // Теория и практика социогуманитарных наук. 2019. №2. С.13-19.
2. Вернадский Г.В. Русская история. М.: Аграф, 1997. 542 с.
3. Ветерков А.И. Профсоюзные организации и борьба с неграмотностью в 1920-е годы (на примере Ярославской губернии) // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». 2020. №5-2. С.5-9.
4. Галин С.А. Исторический опыт культурного строительства в первые годы Советской власти (1917-1925). М.: Высшая школа, 1990. 144 с.
5. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф. Р-130. Оп.2. Д.1.
6. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф. Р-5451. Оп.10. Д.475.
7. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф. Р-5451. Оп.10. Д.476.
8. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф. Р-5451. Оп.12. Д.619.
9. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф. Р-5451. Оп.18. Д.538.
10. Ерофеев Н. Уровень жизни населения в конце XIX - начале XX в. // Скепис: научно-просветительский журнал. [Электронный ресурс]: https://scepsis.net/library/id_2163.html. Дата обращения: 28.09.2021.
11. Иванова А.М. Что сделала Советская власть по ликвидации неграмотности среди взрослых. М.: Учпедгиз, 1949. 96 с.
12. Куманёв В.С. Социализм и всенародная грамотность. Ликвидация массовой неграмотности в СССР. М.: Наука, 1967. 328 с.
13. Мельянцев В.А. Россия за три века: экономический рост в контексте мирового развития // Общественные науки и современность. 2003. №5. С.84-95. [Электронный ресурс]: https://web.archive.org/web/20081009064502/http://www.iaas.msu.ru/pub_on/vamel/russ.htm. Дата обращения: 29.09.2021.
14. Полякова Н.В. Укрепление идейно-политического единства советских профсоюзов в борьбе за социализм. М.: Профиздат, 1980. 200 с.
15. Рид Дж. Десять дней, которые потрясли мир. М.: Госполитиздат, 1957. 352 с.
16. Уткин А.И. Первая мировая война. М.: Алгоритм, 2001. 592 с.
17. Фишева А.А. Общее образование взрослых на территории РСФСР в 1930-е - 50-е гг. Дисс. канд. ист. наук. СПб.: СПбГУ, 2015. 325 с.
18. Центр документации новейшей истории Государственного архива Ярославской области (ЦДНИ ГАЯО). Ф.1087. Оп.1. Д.1409.
19. Элькина Д.Ю. На культурном фронте. Из истории борьбы за ликвидацию неграмотности в СССР. М.: Издательство АПН РСФСР, 1959. 144 с.
20. Fitzpatrick S. Education and Social Mobility in the Soviet Union, 1921-1934. Cambridge: Cambridge University Press, 1979. 355 p.
21. Fitzpatrick S. The Cultural Front. Power and Culture in Revolutionary Russia. Ithaca: Cornell, University Press, 1992. 296 p.
22. Pennar J., Bakalo I., Bereday G. Modernization and diversity in Soviet Education. New York, 1971. P. 8-15.
23. Tomasic D. The Impact of Russian Culture on Soviet Communism. Glencoe, 1953.

© Ветерков Александр Иванович (aveterkov@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ВОССТАНОВЛЕНИЕ ЮГО-ВОСТОЧНОЙ БАЗЫ СОВЕТСКОЙ ТАНКОВОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ СССР В 1943–1944 ГГ.¹

RECONSTRUCTION OF THE SOUTH- EASTERN BASE OF THE SOVIET TANK INDUSTRY OF THE USSR IN 1943-1944

**V. Zapariy
N. Melnikov**

Summary: The article discusses the process of reconstruction of the South-Eastern base of the Soviet tank industry during 1943–1944, after the liberation of eastern territories of the Ukraine from the German occupation. In a short time, a new plant N 75 of the People's commissariat of the tank industry was established here, where the program for mass production of the newest soviet medium tank T-44 was transferred. The work illustrates the formation of a new production base for the production of medium tanks T-44, based on the recuperation of the tank-building capacities of the pre-war plants N 183 and N 75 that remained after the German occupation of Kharkov. Moderate destruction during the summer battles of 1943 and significant investment from the People's commissariat of the tank industry made it possible to launch the production of T-44 a year after the liberation of Kharkov from the invaders. The restart of armored production at the Mariupol Metallurgical Plant named after Ilyich, who ensured the production of cast and rolled armor for the needs of the revived tank production of plant N 75.

Keywords: tank industry, USSR, plant N 75, South-East of the Ukrainian SSR, reconstruction, Great Patriotic War.

Запарий Василий Владимирович

*К.и.н., н.с., Институт истории и археологии Уральского
отделения РАН (Екатеринбург)
pantera.zap@gmail.com*

Мельников Никита Николаевич

*К.и.н., с.н.с., Институт истории и археологии Уральского
отделения РАН (Екатеринбург)
meln2011kit@gmail.com*

Аннотация: В статье подробно рассматривается процесс восстановления работы Юго-Восточной базы советского танкостроения в 1943–1944 гг. после освобождения этих территорий УССР от немецкой оккупации. В короткий срок здесь был создан новый завод № 75 Наркомата танковой промышленности, куда была передана программа массового производства новейшего советского среднего танка Т-44. В работе освещается формирование новой производственной базы по выпуску этих танков на основе реконструкции оставшихся после немецкой оккупации Харькова мощностей танкового производства довоенных заводов № 183 и № 75. Умеренность разрушений в ходе боевых действий лета 1943 г. и значительные капиталовложения со стороны Наркомата танковой промышленности позволили развернуть выпуск Т-44 спустя год после освобождения Харькова от захватчиков. Большое значение имело восстановление броневое производство на Мариупольском металлургическом заводе им. Ильича, обеспечивавшего производство литой и катаной брони для нужд возрожденного танкового производства завода № 75.

Ключевые слова: танковая промышленность, СССР, завод № 75, Юго-Восток УССР, реконструкция, Великая Отечественная война.

В ходе одного из крупнейших сражений Великой Отечественной и Второй Мировой войны – Курской битвы – летом 1943 г. Красной армии удалось одержать победу, что создало предпосылки к освобождению от немецкой оккупации всего Юго-Востока Украинской ССР. Осенью 1943 г. после освобождения Мариуполя и его окрестностей под контролем советских войск оказались ключевые промышленные районы, в довоенный период обеспечивавшие функционирование Юго-Восточной базы советского танкостроения. В Харькове и Мариуполе началось ускоренное восстановление крупнейших промышленных предприятий, разоренных немецкой оккупацией и боевыми действиями. Так, на довоенных территориях ХПЗ им. Коминтерна и завода № 75 распоряжением СНК от 13.10.1943 г. был заново создан новый танковый завод № 75 НКТП (Наркомата танковой промышленности). На первом этапе своего восстановле-

ния в сентябре 1943 г. завод приступил к ремонту танков, используя то оборудование и кадры, которые имелись в городе сразу же после его освобождения. Советское военно-политическое руководство придавало большое значение скорейшему восстановлению потенциала металлургической и угольной промышленности Юго-Востока, в условиях наметившегося коренного перелома в пользу СССР в ходе Великой Отечественной войны.

В довоенный период два крупнейших танкостроительных предприятия Харькова заводы № 183 и № 75 насчитывали 322 тыс. кв.м. производственных площадей и около 6000 ед. оборудования. На заводах работало до 41000 человек, из них – 32 000 человек рабочих. Заводы содержали жилищный фонд площадью 100797 м². Эвакуация осени 1941 г., длительная немецкая оккупация и уличные бои в ходе освобождения города летом

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ в рамках гранта № 19-09-00050А «Производственные ресурсы советской танковой промышленности в условиях Великой Отечественной войны».

1943 г., нанесли значительный ущерб производственным и хозяйственным корпусам, а также жилищному фонду этих заводов. Из 322000 м² производственных площадей 52000 м² были полностью разрушены, 75000 м² требовали капитального восстановления, а 195000 м² – капитального ремонта. Промышленное оборудование, железнодорожное и энергетическое хозяйство, не эвакуированное в 1941 г., было повреждено и частично уничтожено, 61% (или 62100 м²) жилого фонда требовал восстановления. Общие убытки завода от разрушений оценивались в 171 млн руб. В силу слабости строительных организаций разоренного Харькова восстановительные работы на вновь образованном заводе № 75 до декабря 1943 г. осуществлялись силами заводского персонала. В период с августа 1943 г. по август 1944 г. завод провел капитально-восстановительные работы на сумму 88.3 млн руб. [3, л. 6].

До восстановления полного цикла танкового производства на заводе № 75 был развернут восстановительный ремонт танков и дизелей (решение СНК от 02.09.1943 г.). Были организованы танко- и мотороремонтные цеха, расчищена от завалов часть бывшего танкового отдела ХПЗ, отремонтирован конвейер, запущено крановое хозяйство. Начался восстановительный ремонт бронекорпусов и башен, вплоть до замены целых броневых деталей, которые изготавливались на месте (например, крыша моторного отсека, жалюзи). В виду отсутствия в освобожденном Харькове запасов кислорода, резка брони сначала велась специальными сварочными электродами. Под ремонт дизель-моторов и топливного оборудования был приспособлен бывший цех крепежных деталей (было установлено 2 испытательных станции, компрессорная установка, стенды топливной аппаратуры, краны и необходимое механообрабатывающее оборудование). К августу 1944 г. завод № 75 предал 2-му Украинскому Фронту 416 отремонтированных танков (46 тяжелых и 370 средних), а также 432 танковых дизель-мотора [3, л. 6].

Несмотря на быстрое и относительно успешное развертывание ремонта танков, перед заводом № 75 встала задача скорейшего запуска имевшихся сталелитейных мощностей, без которых полноценное восстановление танкового производства было невозможно. До войны на ХПЗ № 183 эксплуатировались 2 мартеновских печи объемом 16 т и 1 печь в 35 т. Эти мартены, отжигательные и сушильные печи, шаржирные машины вместе с сопряженными кранами, были взорваны немцами при отступлении из города. Завод своими силами сумел восстановить металлургическое производство. К декабрю 1943 г. были введены в строй два мартена объемом 16 тонн каждый, шаржирная машина, 15 кранов и другое оборудование, необходимое для пуска сталелитейного производства, в апреле-августе 1944 г. на заводе № 75 запустили 3-й по счету мартен вместимостью 35 т. Завод

плохо снабжался электроэнергией, топочным мазутом, предельным чугуном, легирующими присадками, ферросплавами и огнеупорами. Для преодоления дефицита ферросплавных материалов завод использовал метод наварки пода необожженным доломитом, смешанным с боем старых магнезитовых кирпичей (вместо традиционно применявшегося обожженного доломита и магнезитового порошка). Уже в апреле 1944 г. завод № 75 освоил выпуск литых башен Т-34 и начал поставлять их в адрес завода № 112 [3, л. 9–10].

С августа 1943 г. по август 1944 г. на заводе № 75 было восстановлено 83853 м² производственных площадей и 304 единицы промышленного оборудования: 131 металлорежущий станок, 40 единиц кузнечно-прессового оборудования, 51 кран разного типа, 3 мартеновских печи, 3 вагранки, 76 электросварочных аппаратов. Помимо этого, завод получил 360 единиц нового оборудования (297 металлорежущих станков, из них 72 импортных, и 8 импортных единиц кузнечно-прессового оборудования). Энергохозяйство пополнилось 6 дизелями (2160 квт), 6 компрессорами (производительностью 620 м³/ч.), 13 паровыми котлами, 13 трансформаторными установками (на 1440 квт.), 825 электромоторами (мощностью 12970 квт). Было отремонтировано 24942 м кабельных сетей, ведено в строй 3 паровоза и 119 железнодорожных платформ, восстановлено и перешито с европейской колеи 46.5 км заводских путей. Жилищный фонд завода за год пополнился 40274 м² отремонтированных помещений, 2 детскими садами (на 280 чел.) [3, л. 17–18].

К весне 1944 г. восстановление производственных мощностей завода № 75 было в целом завершено, что позволило НКТП начать подготовку предприятия к восстановлению полного цикла танкового производства. Первоначально постановление ГКО от 06.02.1944 г. предполагало загрузить завод № 75 программой выпуска гусеничных артиллерийских тягачей АТ-45 (на базе ходовой части Т-34), однако уже 18 июля 1944 г. было принято решение о переносе массового производства нового среднего танка Т-44 из Нижнего Тагила в Харьков. Массовое производство одновременно двух объектов восстановленный завод № 75 обеспечить не мог, тем более что АТ-45 не показал выдающихся характеристик на испытаниях.

22 июля 1944 г. нарком танковой промышленности В.А. Малышев на основании решения ГКО составил подробную программу развития танкостроения на освобожденных территориях. Здесь должно было появиться комплексное производство нового среднего танка Т-44. 8-й Государственный специализированный проектный институт (ГСПИ) разработал комплексный проект организации на заводе № 75 производства среднего танка Т-44, дизель-мотора В-2 и топливной аппаратуры к нему, паровозо- и станкостроительных участков. Был разрабо-

тан генплан размещения цехов по выпуску Т-44, составлена ведомость технологического оборудования, как по отдельным цехам, так и по заводу в целом. Часть работы по проектированию технологического процесса и разработке чертежей оснастки Т-44, а также ее изготовление возлагалось на завод УТЗ № 183 им. Сталина в Нижнем Тагиле [4, л. 18].

Согласно программе В.А. Малышева, Сталинградский завод № 264 начал подготовку изготовления деталей бронекорпуса Т-44, Мариупольский металлургический завод им. Ильича – литых башен к нему. Специально для нового среднего танка был разработан дизельный двигатель В-44, а его производство было поручено Сталинградскому тракторному заводу (СТЗ). План выпуска новых двигателей этот завод получил уже в августе 1944 г., но сам В-44 окончательно был принят на вооружение только в конце ноября того же года [5, л. 45; 6, л. 18]. Завод № 75 должен был проводить сварку бронекорпусов и общую сборку танка Т-44. В целях ускорения подготовки серийного производства танка Т-44, НКТП принимает решение закрыть завод № 38 в Кирове, оставшийся последним производителем легкой бронетехники (СУ-76) в системе наркомата и перевести мощности этого предприятия в Харьков на площадку завода № 75 [7, л. 224–230]. Прибывающие в Харьков кадры завода № 38 расселялись в жилфонд завода № 75, под это выделялось 6904 м² имевшейся площади.

К августу 1944 г. завод № 75 выпустил товарной продукции на 55,6 млн руб., в том числе было отремонтировано 416 танков, 432 дизель-мотора, выпущено 16700 т стали, 3000 т фасонного литья, 513 шт. танковых башен Т-34, 3600 т чугуна литья, в период с мая по июль изготовлен 6 тягачей АТ-45. Увеличился и кадровый состав предприятия, так, если в сентябре 1943 г. на заводе числилось 2798 чел. (1850 рабочих и 354 ИТР), то на 01.08.1944 г. – уже 6920 чел. (из них 3911 рабочих и 1010 ИТР), средняя квалификация которых соответствовала 4 разряду [3, л. 19–20].

В августе 1944 г. на завод № 75 стало массово поступать оборудование завода № 38 (около 800 единиц). В конце III и в течении IV кв. 1944 г. на завод прибыло большое количество нового отечественного и импортного оборудования, приобретенного в соответствии с разрядками НКТП. На конец года было распределено по цехам 405 единиц импортного и 342 единицы нового отечественного оборудования. На территории бывшего завода дизель-моторов № 75 числилось (до приезда завода № 38) различного установленного и не установленного оборудования в количестве 485 единиц, из них: 385 – металлорежущего, 24 – кузнечно-прессового, 37 – литейно-металлургического и 63 – подъемно-транспортного. До 60% установленного оборудования являлось импортным, и, как правило, не имело каталогов запас-

ных частей. К концу 1944 г. в 13 механообрабатывающих цехах возрожденного завода № 75 насчитывалось более 1380 единиц работающего металлорежущего оборудования. Общий процент укомплектованности основных цехов завода № 75 составил 65 %, а цехов, изготавливающих оснастку – 73% [4, л. 19].

Ресурсы реэвакуированного завода № 38 значительно усилили оснащение завода № 75 кузнечно-прессовым оборудованием, которое традиционно играет важную роль в технологическом процессе сборки бронетехники. В сентябре 1944 г. на заводе было установлено 8 молотов мощностью от 1,5 до 10 т, 8 обрезных прессов мощностью от 150 до 650 т, трое ножей (по металлу), 5 горизонтально-ковочных машин, прибывших из Кирова. Было также восстановлено и построено 10 нагревательных печей к молотам, 2 малых печи для отжига литья. При цехе было создано штампо-механическое отделение, насчитывавшее 38 станков и 86 рабочих. В IV кв. 1944 г. был заново создан цех цветного литья, где разместили 2 тигельных печи (типа Колеман) для плавки алюминия, 2 горна (для плавки бронзы), сушилку для стержней, вновь построенную печь для сушки крупных форм и стержней, а также барабан для очистки литья. Несмотря на то, что завод № 75 получил большое количество новых и частично амортизированных металлорежущих станков, некоторые его потребности не были удовлетворены сразу. Налицо была нехватка некоторых типов станков: зубодолбежные станки типа «Феллоу» (из 3 по плану не был получен ни один), зубофрезерные (получено 4 из 16), шлицефрезерные (получено 9 из 20), и т.д., наблюдался недостаток лабораторного оборудования.

Важным звеном в процессе восстановления производственного потенциала завода № 75 стало постепенное наращивание числа рабочего и инженерно-технического персонала, а также служащих. Увеличение числа работников лимитировалось возможностями жилого фонда, переданного под их размещение. Окончательный ввод в эксплуатацию жилых помещений после капитально-восстановительных работ задерживался недоделками канализации, водопровода, освещения и вторых оконных пролетов, ввиду ограниченности ресурсов, которые в основном направлялись на капитальное строительство зданий производственного назначения. Часть работников и их семьи проживали в заводском жилфонде (8411 человек), другая их часть – в иных помещениях принадлежавших городу (7892 человек). К концу 1944 г. в жилфонде завода размещались еще 545 человек, не связанных непосредственно с работой на заводе. Общая площадь жилья, отданная под размещение всех работников завода, составила 96596 м². На 1 проживающего в Харькове работника завода № 75 приходилось примерно 6,4 м² площади в заводских домах и 5,4 м² в других. При этом лица, не связанные трудовыми отношениями с заводом, но проживавшие в принадлежавшем

ему жилфонде (при этом занимая 3951 м²) имели даже 7,1 м² на одного человека, что больше, чем у лиц, непосредственно работавших на заводе [4, л. 85–86].

По традиции те работники, которые не имели семей, поселялись в общежития, где должны были снабжаться всем бытовым инвентарём за счет завода. В реальности так называемого «твердого инвентаря», или попросту мебели (стулья, табуретки, межкроватьные тумбочки), жильцам общежитий завода № 75 в 1944 г. не хватало. При этом «мягким инвентарём» – постельным бельем (матрацами, одеялами, подушками, простынями) они были обеспечены полностью. Условия значительно пострадавшего от боевых действий Харькова не позволяли поселить персонал завода № 75 с довоенным комфортом, однако критического напряжения социально-бытовой инфраструктуры, как, например, в городах Урала в период эвакуации, в 1944 г. избежать все же удалось.

За 1944 г. заводом №75 было выпущено 25 танков Т-44-А (100% плана), 793 башни Т-35/85 (100,4% плана), отремонтировано 289 танков (100% плана). Это позволяет судить об общем завершении восстановления этого предприятия и активном включении его в общую промышленную кооперацию в рамках НКТП. Несмотря на дефицит некоторых категорий специализированных металлообрабатывающих станков, здесь к концу 1944 г. уже началось мелкосерийное производство новейшего советского танка Т-44, созданного КБ УТЗ № 83 им. Сталина в Нижнем Тагиле. Анализ делопроизводственной документации ГКО и НКТП за 1943–1944 гг. в целом подтверждает существующие в историографии точки зрения относительно причин переноса серийного выпуска нового танка в Харьков. Поскольку Т-34 являлся наиболее востребованным танком Красной армии, а УТЗ № 183 являлся его основным производителем, перевод конвейера на выпуск нового, более сложного и не отработанного до конца Т-44 привел бы к одномоментному и резкому «проседанию» числа Т-34 в войсках. Вследствие этих соображений было принято решение о развертывании производства нового среднего танка Т-44 на освобожденных территориях Юго-Востока УССР после полной реконструкции довоенных мощностей танковой промышленности [2, с. 178].

Более важным фактором, определившим неизбежный перенос производства Т-44 в Харьков, стала невозможность металлургических и танкостроительных заводов на Урале и в Сибири производить катаную броневую сталь высокой твердости толщиной более 45 мм в необходимых объемах. Сказывался дефицит прокатного оборудования соответствующего класса [1, с. 343–344]. В свете последнего обстоятельства огромное значение имело скорейшее восстановление Мариупольского металлургического завода им. Ильича, который в довоенный период полностью обеспечивал не только выпуск

танковой, но и корабельной брони. Значимым фактором восстановления полноценной деятельности Юго-Восточной базы танкостроения в 1943–1944 г. стал запуск металлургического завода им. Ильича. Город Мариуполь был освобожден от немецких захватчиков 10 сентября 1943 г., и после прибытия из эвакуации директора А.Ф. Гармашева и основных руководящих работников завода им. Ильича (11–15 сентября) здесь началось полномасштабное восстановление. Как и в случае с харьковскими предприятиями, этот завод получил серьезные разрушения в ходе боевых действий, но не был полностью уничтожен, что при эффективной организации восстановительных работ позволяло возобновить выплавку броневой стали в относительно сжатые сроки. Работы начались с организации водоснабжения территории завода, запуска турбин, кислородного, компрессорного и энергетического оборудования. В ноябре-декабре 1943 г. были запущены в действие четыре доменные печи и термическое оборудование, началась выплавка броневой стали. В том же месяце 1943 г. согласно приказу НКТП № 385с завод им. Ильича приступил к отливке башен танка ИС-2 из стали 70Л с последующей термообработкой и поставкам в адрес завода № 200. За 1944 г. завод выпустил 1107 башен ИС-2 (при плане в 1080 шт.) [8, л. 26].

Весной 1944 г. завод начал отливку слитков броневой стали высокой твердости 8С и 2П, а также броневой стали средней твердости марок 49С 43ПСМ, 42СМ. Первое время броня сдавалась только по качеству излома и лишь летом 1945 г. начались полигонные испытания. Во исполнение постановления ГКО № 6209С от 18.07.1944 г. и приказа НКТП № 461с от 22.07.1944 г. на заводе была начата организация производства литых башен для нового среднего танка Т-44. Увеличение заказов на башенное литье и усложнение технических требований к качеству башен Т-44 способствовали структурной реорганизации управления на заводе. На основе довоенного отдела 100 было образовано три цеха: № 700 (литье), № 701» (термообработка деталей), № 702 (механическая обработка). Сборка узлов башен осуществлялась в цехе № 703. Новые башни для Т-44 отливались из стали марки 71Л. В 1944 г. завод им. Ильича изготовил 125 башен Т-44 (100% плана). Таким образом, ввод в строй этого предприятия был увязан с восстановлением танкового производства на Харьковском заводе № 75. Мариупольский завод обеспечивал выпуск литых танковых башен, а также катаной брони. Если на начало 1944 г. на заводе им. Ильича работал лишь один тонколистовой бронепрокатный стан, то к концу года к нему добавилось два среднелистовых и один толстолистовой станы. К концу 1944 г. Мариупольский завод резко увеличил выплавку броневой стали, достигнув показателей Уралмаша и УТЗ № 183 им. Сталина [1, с. 343–344].

Восстановление Юго-Восточной базы танкостроения в 1943–1944 гг. стало одним из ключевых событий в

истории советской военной экономики периода Великой Отечественной войны. После освобождения Юго-Востока УССР от немецких захватчиков выяснилось, что довоенный промышленный потенциал региона не был полностью уничтожен, и есть предпосылки для относительно быстрого восстановления в нем военного производства, в том числе танкового. В Харькове на основе довоенных мощностей заводов № 75 и ХПЗ № 183 в короткие сроки (к лету 1944 г.) удалось восстановить танкостроительные мощности, создав новый завод № 75. На этот новый завод было передано производство нового советского среднего танка Т-44, созданного КБ УТЗ № 183 им. Сталина в Нижнем Тагиле. Для кооперации с ним активно привлекались местные предприятия: Мариупольский металлургический завод им. Ильича (литье башен, бронепрокат), а также возрождающиеся мощности танкостроения в Поволжье: Сталинградский тракторный завод (дизель-моторы) и завод № 264 (детали бронекор-

пусов).

Важным моментом в процессе восстановления танкового производства в Харькове стала передача именно сюда программы серийного выпуска Т-44. Основной причиной этого решения стала невозможность расположенных на Урале танковых и металлургических заводов изготавливать катаную броню высокой твердости толщиной более 45 мм. К концу 1944 г. потенциал восстановленного Мариупольского завода им. Ильича уже позволял начать выпуск этой брони толщиной более 100 мм. Общая картина состояния дел на воссоздаваемых танкостроительных предприятиях Юго-Востока УССР продемонстрировала традиционные проблемы советской экономики (нехватку оборудования, квалифицированных кадров, ферросплавов и электроэнергии, бытовую неустроенность работников), усиленные разрушениями в ходе боевых действий и эвакуации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мельников Н.Н. Модернизация танковой промышленности СССР в условиях Великой Отечественной войны. Екатеринбург: Сократ, 2017. 416 с.
2. Свирин М.Н. Стальной кулак Сталина. История советского танка 1943–1955. М.: Яуза; Эксмо, 2006. 416 с.
3. Российский государственный архив экономики (далее – РГАЭ). Ф. 8752. Оп. 4. Д. 483.
4. РГАЭ. Ф. 8752. Оп. 4. Д. 507.
5. РГАЭ. Ф. 8752. Оп. 4. Д. 451.
6. РГАЭ. Ф. 8752. Оп. 4. Д. 460.
7. РГАЭ. Ф. 8752. Оп. 4. Д. 450.
8. РГАЭ. Ф. 8798. Оп. 4. Д. 26.

© Запарий Василий Владимирович (pantera.zap@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ДОРОЖНОЕ СТРОИТЕЛЬСТВО В ГОРНОМ АЛТАЕ В 1930-Е ГОДЫ

Каташев Максим Степанович

К.и.н., БНУ Республики Алтай «Научно-исследовательский институт алтаистики им. С.С. Суразакова»
kms_37@mail.ru

ROAD CONSTRUCTION IN GORNY ALTAI IN THE 1930

M. Katashev

Summary: The article examines the activities of the road construction industry in Gorny Altai in the 1930s. Based on the involvement of archival data, the state of the regional road network is characterized, the progress of the construction of roads of intra-district significance and the formation of the material and technical base of the industry are highlighted. The role of road service of rural residents in providing road construction with labor is shown. The conclusion is made that the low scale of financial support of the road industry hindered its development.

Keywords: road transport network, road construction, the first five-year plans, Gorny Altai, intradistrict roads, conscription road work.

Аннотация: В статье рассмотрена деятельность дорожно-строительной отрасли в Горном Алтае в 1930-е годы. На основе привлечения архивных данных охарактеризовано состояние дорожной сети региона, освещен ход строительства дорог внутрирайонного значения и становление материально-технической базы отрасли. Показана роль дорожной повинности сельских жителей в обеспечении дорожного строительства рабочей силой. Сделан вывод о том, что невысокие масштабы финансового обеспечения дорожной отрасли сдерживали ее развитие.

Ключевые слова: дорожно-транспортная сеть, дорожное строительство, первые пятилетки, Горный Алтай, внутрирайонные дороги, дорожная повинность.

На сегодняшний день одной из приоритетных целей российского государства является преодоление дотационной зависимости значительной части регионов страны. В этой связи проблема воссоздания индустриального потенциала представляет собой важную и насущную задачу для отстающих в экономическом отношении субъектов Российской Федерации. Поиск решений невозможно осуществить без исторического опыта социально-экономического развития как всей страны, так и ее территорий – со всеми успехами, трудностями и противоречиями.

В годы форсированной советской индустриализации в 1930-е гг. в национальных республиках и областях РСФСР осуществлялось, как и по всей стране, ускоренное индустриальное строительство. Благодаря реализации пятилетних проектов планирования социально-экономического развития, территории национальных окраин страны были связаны с промышленными центрами, и благодаря улучшению старых, и строительству новых дорог, объединены в общее экономическое пространство.

В Горном Алтае автомобильные дороги всегда играли особую роль в социально-экономическом развитии региона. Отсутствие железнодорожного транспорта, приграничное расположение, протяженность территории и малая плотность населения придавали дорожной отрасли стратегически важное значение.

Тема развития дорожной отрасли в Горном Алтае в

годы первых пятилеток получила достаточно подробное рассмотрение в отечественной историографии. Развитие дорожно-транспортной отрасли в Горном Алтае на примере истории Чуйского тракта исследовано в трудах Г.Л. Санжиева, Д.И. Табаева, Т.С. Пустогачевой, М.В. Подрезова [9; 11; 12; 13; 14; 15].

Перечисленные исследователи, на примере развития Чуйского тракта – главной транспортной артерии Горного Алтая, показали историю дорожно-строительной отрасли в регионе. На основе широкого круга неопубликованных архивных документов авторами полно изучен ряд важных проблем: работы по проектированию Чуйского тракта; реорганизации дорожно-строительной отрасли, ведомственная подчиненность дорожного производства; капитальное строительство; строительные работы по реконструкции инфраструктуры Чуйского тракта оснащение дорожно-строительных организаций новой техникой и механизмами; роль трудовой повинности сельского населения в обеспечении дорожного строительства рабочими кадрами.

Таким образом, история Чуйского тракта – главной транспортной артерии изучена достаточно полно и подробно. Вместе с тем, исследователи-историки, на наш взгляд, недостаточно внимания уделили характеристике всей дорожной сети региона в целом, включая дороги межрайонного и внутрирайонного значения.

В данной статье рассматриваются некоторые аспекты развития дорожной отрасли в Горном Алтае: строитель-

ство межрайонных дорог, роль трудовой повинности в обеспечении дорожного производства рабочими кадрами, становление материально-технической базы дорожно-строительной отрасли.

Природные условия, низкий уровень производительных сил сдерживали экономическое развитие автономной области. Успешное функционирование промышленности и строительства не могло осуществляться без налаженной работы транспорта. Для Горного Алтая проблема строительства дорог носила первостепенную важность ввиду протяженности территории, недостатка дорог, или их плохого качества.

На середину 1935 года протяженность дорожной сети в Горном Алтае, в пределах которого находилась Ойротская автономная область, составляла 2362 км, из них: под каменной одеждой – 68 км, профилированных – 236 км, улучшенных грунтовых – 16 км, естественного грунта – 1872 км, вьючных троп – 170 км. Таким образом, 79,3 % дорожной сети в Ойротию представляли собой дороги естественного грунта. Улучшенные и профилированные (выровненные) грунтовые дороги вместе с дорогами под каменной одеждой (гравийные, щебеночные), составляли 320 км., или 13,5 % дорожной сети. Заметную роль в системе путей сообщения продолжали играть вьючные тропы, их доля достигала 7,2 % в дорожной сети области.

Основной дорожной магистралью являлся, как и прежде, Чуйский тракт. Помимо него, в области функционировали дороги областного и межрайонного значения, которые являлись ветками Чуйского тракта. К этому времени дорожная сеть включала следующие маршруты и направления: ответвление на Чемал (Усть-Сема – Чемал); Черга – Бийск, Шебалино – Усть-Кан; Туэкта – Усть-Кан; Улаган – Кырсай (Телецкое озеро). Перечисленные дороги имели грунтовое, или улучшенное гравием, грунтовое покрытие. В транспортной доступности являлись аймаки (районы): Ойрот-Туринский, Чемальский, Онгудайский, Усть-Канский, Кош-Агачский, а также Усть-Коксинский. Три аймака из восьми: Турачакский, Чойский и Улаганский аймаки – являлись труднодоступными, транспортное сообщение с ними было затруднено ввиду неудовлетворительного состояния дорог. Так, Турачакский тракт представлял собой труднопроходимую тележную дорогу, а Улаганский тракт – вьючную тропу. Дорога от Турачака до Бийска была доступна для грузовых машин лишь при благоприятной погоде [8, с. 4, 6]. Качество внутрирайонных путей сообщения было еще хуже – от Турачака до Байгола пролегал труднопоезжая колесная дорога, от Турачака до Артыбаша – также тележный проезд. В бассейне реки Лебеди можно было проехать в зимнее время на санях, а летом – на лодках. Лишь с развитием золотопромышленности в аймаке с середины 1930-х гг. появилась дорога на Спасский рудник [8, с. 21]. Вместе с тем, отсутствие путей сообщения

серьезно сдерживало развитие золотопромышленности и лесозаготовок. Из-за бездорожья и непроходимости этого таежного аймака, использовался водный транспорт. По Телецкому озеру курсировал небольшой паром, который был завезен сюда еще в дореволюционное время. От Турачака до Бийска по Бии ходили два парохода, но подводные камни и перекаты препятствовали судоходству.

Отсутствие путей сообщения и бездорожье серьезно сдерживали социально-экономическое развитие Ойротской автономной области. Грузоперевозки автотранспортом обходились намного дешевле, чем на лошадях, гужевым способом. Так, себестоимость одного тоннокилометра автоперевозок составляла 1 руб. 20 коп., тогда как одного тоннокилометра гужевых перевозок – 2 руб. 84 коп. или более чем в два раза больше, а себестоимость перевозок вьюком – 3 руб. [8, с. 6, 9] Однако, несмотря на высокую стоимость перевозок, грузооборот Ойротии стабильно возрастал.

Власти области придавали серьезное значение развитию дорожного хозяйства. С началом второй пятилетки основные усилия были направлены на строительство Чуйского тракта. С учетом значимости магистрали в системе народного хозяйства страны, Правительство СССР приняло в июне 1933 г. постановление о придании Чуйскому тракту статуса военизированной дороги. В связи с этим, строительство дороги приобрело государственное значение.

В силу ограниченных материальных, финансовых и трудовых ресурсов, при строительстве дороги использовался труд заключенных Сиблага. В Горном Алтае на всем протяжении Чуйского тракта, на расстоянии 15-20 км., друг от друга были созданы «командировки» – лагеря для заключенных, рассчитанные на 300-400 человек. Всего на территории Ойротской автономной области их было 16. Главной рабочей силой на строительстве Чуйского тракта являлись уголовники и осужденные колхозники. Помимо мужских, на тракте были размещены и женские «командировки» [16 Эл. ресурс]

Другим источником пополнения рабочей силы на строительство тракта стали колхозники, которых привлекали к дорожной повинности [13, с. 68].

Одновременно предпринимались меры по укреплению материально-технической базы дорожно-транспортной отрасли. На 1 апреля 1934 г. в дорожном управлении Чуйского тракта имелись 54 автомашины «Форд» и 43 – «АМО», несколько тракторов марки «Форзен», моторных катков, компрессоров и другой дорожной техники. Под автопарк создавалась техническая база, строилась авторемонтная мастерская, было организовано 6 автоколонн [15, с. 37]. Укрепление материально-техни-

ческой базы дорожной отрасли способствовало повышению темпов работ. Однако на строительстве тракта преобладал ручной труд.

Широкое привлечение труда заключенных сделало возможным закончить работы на Чуйском тракте в сжатые сроки. В ноябре 1934 г. ЦК ВКП(б) объявил о досрочном завершении строительства тракта. В последующие годы работы велись по расширению и улучшению полотна дороги. Продолжал использоваться труд заключенных [10, с. 161, 162].

После открытия Чуйского тракта, продолжились работы по его реконструкции и улучшению. В 1935 г. начали действовать деревянные мосты через Бию и Ишу, через Катунь в с. Усть-Сема, а в 1936 г. – двухканальный мост через р. Катунь у с. Ини. Благодаря помощи государства, укреплялся автопарк Ойротской автономной области. В 1937 г. Бийская автобаза была реорганизована в две самостоятельные базы: Бийскую и Ойрот-Туринскую, обеспечив последнюю автомашинами для обслуживания трактов: Бийск-Ойрот-Тура, Онгудай-Кош-Агач, Ойрот-Тура-Эликманар, Каракол-Усть-Кан-Усть-Кокса [5, л. 3].

К середине 1930-х гг. удалось выполнить большой объем работ по улучшению гравийных дорог, их укреплению путем отсыпки гравия и щебня. Однако на Чуйском тракте гравийное шоссе, ввиду больших объемов грузоперевозок, приходило в непригодность [5, л. 2]. Требовалось провести дополнительные работы по укреплению главной дороги Горного Алтая. В транспортной отрасли сохранялся целый ряд проблем, требовавших решения: расширение ремонтной базы, создание сети заправочных стоянок [8, с. 21].

В связи с возрастанием грузооборота в 1938 г. началась капитальная реконструкция Чуйского тракта, гидронирование, расширение, замена старых мостов. За эти годы изменилась структура дорожной сети: сократилась протяженность грунтовых дорог, увеличилось количество дорог с твердым покрытием. Чуйский тракт, ввиду своего стратегического значения, имел статус союзной стройки, и государство уделяло его строительству особое внимание. Во второй пятилетке капиталовложения в дорожное строительство области составили 2560 тыс. руб. По сравнению с первой пятилеткой ассигнования увеличились в 2,7 раза [15, с. 38].

Однако в Ойротии стояла не менее важная задача – возведение межрайонных дорог, которые соединяли бы аймаки с Чуйским трактом. С началом второй пятилетки дорожное строительство местных дорог осуществлялось собственными силами аймаков. В условиях ограниченных средств и ресурсов, развернуть в Горном Алтае дорожное строительство в необходимых масштабах, не представлялось возможным. В течение второй пятилет-

ки (1933-1937 гг.) дорожные ведомства и управления РСФСР и Западно-Сибирского края не проявляли заинтересованность в строительстве местных дорог [6, л. 126].

Основной рабочей силой на строительстве местных дорог стали сельские жители Ойротской автономной области, которых привлекали к трудовой дорожной повинности на ремонтные работы. Дорожная повинность в форме обязательного трудового участия сельского населения была введена Постановлением ЦИК и СНК СССР в конце ноября 1928 г. Она заключалась в обязанностях сельского населения участвовать в строительстве и ремонте дорог, дорожных сооружений. В 1930-е гг. происходило становление этой повинности как системы: устанавливаются нормы, и формы ее исполнения. Согласно Постановлению ЦИК и СНК СССР от 3 марта 1936 г., трудоспособные сельские жители должны были отработать 6 дней в радиусе 15 км от селения. Единоличникам назначался срок в 12 дней. Дорожная повинность устанавливалась как бесплатная. Кроме того, на сельских жителей возлагалась обязанность предоставить на тот же срок в распоряжение дорожных органов тягловую силу, гужевого транспорт, инструменты и инвентарь. Постановление рекомендовало выделить от каждого колхоза дорожную бригаду [7, с. 98, 99].

Дорожное строительство силами привлеченных к повинности, было сосредоточено на дорогах областного и межрайонного значения, связывающие зимники с Чуйским трактом и городом Ойрот-Тура. Однако в условиях Горного Алтая, в силу низкой плотности населения, и протяженности дорог, допускались нарушения в отношении привлечения сельского населения к дорожной повинности. Так, в 1938 г. на участках Уймонского и Улаганского трактах работали жители селений, отстоявших от мест строительства более 15 и 30 километров, что нарушало Закон от 3 марта 1936 г. [4, л. 38]. При соблюдении же указанных требований Закона, строительство местных дорог жителями ближайших селений велось отдельными участками, а не одной сплошной линией. Подобная ситуация имела место в Чойском аймаке. При этом колхозы не могли осуществлять строительство собственными силами ввиду нехватки гужевого транспорта, и выступали с просьбами о привлечении дополнительной рабочей силы [4, л. 1, 2]. Строительство за счет привлеченных жителей села к трудовой повинности к концу второй пятилетки обнаружило свою слабую эффективность и невысокое качество дорог при больших расходах [6, л. 126]. Так, за 9 месяцев 1938 г. на строительство дорог в Ойротской автономной области было израсходовано около 154 тыс. руб., из них на доставку и содержание привлеченных к трудовому участию (дорожной повинности) – свыше 117 тыс.руб., или 76,3 % всех расходов [2, л. 83].

Из-за ограниченности материальных ресурсов, руко-

водители аймаков нередко обращались в Ойротский облисполком с просьбами строительства и ремонта дорог за счет областного бюджета [4, л. 2]. На содержание дороги и развитие ее инфраструктуры требовали серьезных дополнительных затрат [12, с. 36]. Облисполком, в свою очередь, обращался в Алтайский крайисполком и в центральные ведомства с просьбами о проведении качественного проектирования и технических изысканий [4, л. 126].

Однако, несмотря на ряд трудностей: невысокий уровень материально-технической базы дорожно-транс-

портной отрасли, и отсутствие кадров постоянных рабочих, в течение 1933-1941 гг. были достигнуты важные результаты: закончено строительство Чуйского тракта, проведена его реконструкция, возведены новые мосты, расширена сеть местных дорог областного и районного значения. Завершение строительства Чуйского тракта положило начало грузовому автосообщению в области. В результате время нахождения в дороге сократилось в 5 раз, а грузоподъемность увеличилась в 4,5 раза. Дорожно-транспортная сеть области сложилась в единую систему, которая послужила основой будущего дорожного развития Горного Алтая.

ЛИТЕРАТУРА

1. Государственный архив Республики Алтай (ГАРА). Ф. П-1 (Ойротский обком ВКП(б)). Оп. 1. Д. 853.
2. ГАРА. Ф. П-1. Оп. 1. Д. 1046.
3. ГАРА. Ф. Р-33 (Ойротский облисполком). Оп. 1. Д. 954.
4. ГАРА. Ф. Р-33. Оп. 1. Д. 954.
5. ГАРА. Ф. Р-33. Оп. 1. Д. 1001.
6. ГАРА. Ф. Р-59 (Отдел планирования Ойротского облисполкома). Оп. 1. Д. 594.
7. Безнин М.А., Димони Т.М., Изюмова Л.В. Повинности российского крестьянства в 1930-1960-х годах. Вологда: Вологодский НКЦ ЦЭМИ РАН, 2001. 141 с.
8. Ойротия. Труды СОПС по изучению производительных сил Ойротской автономной области. М.-Л.: Изд.-во АН СССР, 1937. 477с.
9. Подрезов М.В. История Чуйского тракта. Автореф. дис. на соиск. уч. ст. канд. ист. наук. Томск, 2018. 20 с.
10. Политические репрессии в Горном Алтае (1922-1953 гг.): Коллективная монография / Редколл.: Н.В. Екеев (отв. ред.), М.С. Каташев, Г.Б. Эшматова; БНУ РА «НИИ алтаистики им. С.С. Суразакова». Горно-Алтайск: Литературно-издательский дом «Алтын Туу», 2017. 280 с.
11. Пустогачева Т.С. Социально- бытовые условия жизни заключенных строителей Чуйского тракта в 30-е гг. XX века // Вестник Томского государственного университета. История. 2010. № 4. С. 67–73.
12. Пустогачева Т.В. История строительства Чуйского тракта в 30-е гг. XX в. // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2011. № 2(8): в 3-х ч. Ч. II. С. 167-169.
13. Пустогачева Т.С. Развитие и взаимовлияние путей сообщения и торговли в условиях хозяйственного и экономического освоения Горного Алтая в 1861-1941 гг. автореф. дис. на соиск. учен. степ. д. ист. н. Кемерово, 2012. 47 с.
14. Санжиев Г.Л. Переход народов Сибири к социализму, минуя капитализм. Новосибирск: Наука, 1980. 367с.
15. Табаев Д.И. Чуйский тракт. Горно-Алтайск: Горно-Алт. отд. Алт. книжн. изд.-ва, 1975. 78с.
16. Шипилов В.Н. Изыскатели / «Наука, культура, образование». 2002. №10. С.7-19 [Электронный ресурс] // Живые дороги России. Информационный портал /— Электрон. дан. URL: <http://www.liveroads.ru/index.php?id=text&show=54> (дата обращения: 12 октября 2020).

© Каташев Максим Степанович (kms_37@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПОЛИТИЧЕСКИЕ РЕПРЕССИИ В РЕДАКЦИЯХ ОРЕНБУРГСКИХ ГАЗЕТ В 30-Е ГОДЫ XX ВЕКА

Семенов Сергей Владимирович

К.и.н., доцент, Оренбургский
государственный университет
ssemenov_2001@mail.ru

POLITICAL REPRESSION IN THE EDITORS OF ORENBURG NEWSPAPERS IN THE 30S OF THE TWENTIETH CENTURY

S. Semenov

Summary: The article considers political repression in the field of the Orenburg periodical press in the 1930s. As a result of political repression, a number of newspapers in the Orenburg region lost their editors, heads of departments, talented journalists.

Keywords: political repression, periodical press, Orenburg region, journalists, newspaper editor.

Аннотация: В статье рассматриваются политические репрессии в сфере оренбургской периодической печати в 1930-е годы. В результате политических репрессий ряд газет Оренбургской области лишились своих редакторов, руководителей отделов, талантливых журналистов.

Ключевые слова: политические репрессии, периодическая печать, Оренбургская область, журналисты, редактор газеты.

Сложным, а порой и трагическим был для журналистов Оренбуржья, да и страны в целом, период 30-х годов XX века. Они в полной мере разделили судьбу миллионов ни в чем не повинных жертв политических репрессий в Советском государстве.

Появление гигантских строек на Южном Урале содействовало приезду в регион творческих личностей, способных с помощью слога передать всю мощь индустриализации. Однако политические репрессии внесли значительные коррективы в творческую и материальную жизнь журналистов и писателей.

Средства массовой информации в 30-е годы XX века превратились в своеобразный приводной ремень репрессивной машины. Нельзя не обратить внимания на факт репрессий в редакциях газет Оренбуржья. На наш взгляд, специфика репрессивной политики в данном случае заключается в следующем: с одной стороны, газеты публикуют материалы с открытых судебных процессов над кулаками, троцкистами, а также заметки о бдительности рабочих, тем самым, создавая благоприятную среду для выявления очередных «врагов народа», но с другой стороны, на редакции газет обрушиваются политические репрессии не меньшей силы. Таким образом, вовлеченность редакторов, журналистов и технических сотрудников газет в процесс осуществления политических репрессий порождало тотальное подозрение друг к другу и любая, даже техническая, ошибка в 30-е годы XX века в большинстве случаев квалифицировалась как контрреволюционное действие.

В 30-е годы XX века в Оренбургской области изда-

вались следующие газеты: – «Оренбургская коммуна», «Большевистская смена», «Коммунист», а также районные и производственные газеты [1. С. 216].

Президиум ВЦИК 7 декабря 1934 года принял постановление об образовании Оренбургской области. Вскоре в области начала издаваться областная газета «Оренбургская коммуна» (газета была городской до 20 декабря 1934 года). Областная ежедневная газета являлась органом Обкома ВКП(б), Облсполкома, Облпрофсовета. Редакция газеты имела следующую структуру: ответственный редактор и его заместитель, ответственный секретарь, отделы: партийный, информации, писем, сельскохозяйственный, художественный. В Оренбургский Обком ВКП(б) 16 апреля 1935 года поступила докладная записка № 25/с от Обллита (Оренбургское областное управление по делам литературы и издательства), где сообщалось, что тираж «Оренбургской коммуны» в количестве 6 000 экземпляров был конфискован и уничтожен, так как в газете «извратили цитату т. Сталина» [3. Л. 1]. В адрес газеты начинают поступать обвинения в разглашении государственной тайны, хотя, по сути, в «Оренбургской коммуне» сообщили жителям об эпидемии на территории области (распространение инфекционных заболеваний среди животных). Все недостатки в работе «Оренбургской коммуны» обсудили в Обкоме ВКП(б), где и приняли решение «указать т. Колесниченко на недопустимость опечаток» в вверенной ему газете [3. Л. 2]. В середине 1935 года в Оренбургский Обком ВКП(б) из редакции газеты поступила докладная записка «О положении с партийным ядром в редакции «Оренбургской коммуны»», где сообщалось, что из 35 работников газеты 12 являются членами и кандидатами ВКП(б) (это состав-

ляет 34%). Сложности с персоналом в редакции «Оренбургской коммуны» сохранялись, и в сентябре 1936 года редактор С.А. Колесниченко сообщал в Обком ВКП(б), что штат газеты состоит из 74 сотрудников, из них 11 членов ВКП(б), 1 кандидат ВКП(б), 5 членов ВЛКСМ и 57 беспартийных. Сообщалось о наличии в аппарате редакции «чуждых элементов»: Н.Д. Рукавишников – бывший левый эсер, Рыбальский – бывший член национальной еврейской организации молодежи, и С.Ф. Николаев – исключен из ВКП(б), репортер по судебным вопросам, находился под влиянием Н.Д. Рукавишникова [6. Л. 39-40].

Сведения о работе в редакции «Оренбургской коммуны» «классово-враждебных лиц» были получены Отделом печати и издательств ЦК ВКП(б). Оренбургский Обком ВКП(б) 20 сентября 1936 года направил секретарю Горкома А.Ф. Горкину запрос с указанием: «Ознакомиться с составом работников «Оренбургской коммуны» и о результатах сообщить». В начале октября 1936 года запрос был выполнен и имеющиеся сведения о сотрудниках газеты получил Оренбургский Обком ВКП(б), а затем отправил в Москву. Обком ВКП(б) сообщал, что дважды «специально занимался вопрос об очистке и укреплении аппарата редакции». Первый раз – 16 ноября 1935 года в связи с проверкой партдокументов коммунистов. В результате с должности был снят Цибульский – заведующий партийным отделом, спустя некоторое время исключен из партии, так как стало известно, что его отец в царской России был жандармом. Второй раз проверка состоялась в августе 1936 года, по итогам которой уволили заведующего информационным отделом редакции Н.Д. Рукавишникова «как скрывшего свою активную работу в Казанской организации левых эсеров в 1917-1918 годах» [5. Л. 2].

Отметим, что редактор газеты С.А. Колесниченко был сыном священника, и в начале 20-х годов XX века получил выговор за сокрытие социального происхождения [13. Л. 46].

В редакции газеты «Оренбургская коммуна» была вскрыта «террористическая группа» «антисоветской правотроцкистской террористической диверсионно-вредительской организации», якобы существовавшая тогда на территории Оренбургской области [12. Л. 117]. В постановлении бюро Горкома ВКП(б) отмечалось, что руководителями «троцкистско-вражеской группы» были: С.А. Колесниченко – редактор газеты, Ф.М. Волгин – заместитель редактора «Оренбургской коммуны», Ф.А. Бармин – заместитель заведующего партийным отделом этой же газеты. Они обвинялись в том, что представляли «возможность печататься в своей газете врагам народа». Также в вину им ставилось принятие на работу, семи «троцкистов». В результате редактора С.А. Колесниченко и его заместителя Ф.М. Волгина за связь с «врага-

ми народа» из партии исключили и уволили с работы. В ходе данной проверки в редакции газеты «Оренбургская коммуна» в общей сложности было выявлено 16 «социально чуждых элементов».

В 1937 году 22 ноября подписями трех людей: И.В. Сталина – красным карандашом; В.М. Молотова – синим; А.А. Жданова – черным карандашом – была решена судьба многих людей, в их числе и Сергей Александрович Колесниченко. Вскоре его расстреляли. Заместитель ответственного редактора «Оренбургской коммуны» Федор Матвеевич Волгин был осужден военной коллегией Верховного Суда СССР к расстрелу. Заведующий сельскохозяйственным отделом газеты Григорий Петрович Дрожжев также был расстрелян, согласно «списку лиц, подлежащих суду Военной Коллегии Верховного суда Союза ССР» от 22 ноября 1937 года [2].

Таким образом, областная газета «Оренбургская коммуна» в 1937 году была обезглавлена: расправились с руководителями редакции, заведующими отделами и простыми работниками, что имело негативное значение для дальнейшей работы газеты. Только с 50-х годов XX века началось восстановление добрых имен репрессированных членов «Оренбургской коммуны». Государство начало признавать незаконность действий по отношению к этим людям.

Тревожно было и в Оренбургской областной комсомольской газете «Большевицкая смена». Первый номер был конфискован за нарушения и массу опечаток, тираж газеты в количестве 6 680 экземпляров был уничтожен. В течение двух лет проходили проверки содержания газеты.

На закрытом партийном собрании работников «Большевицкой смены» было отмечено, что в редакции имеет место «зажим самокритики, семейственность, разложение отдельных коммунистов в быту». В результате на редакцию посыпались обвинения в совершении «политических ошибок». Редактора газеты В.А. Начинкина обвинили в том, что принял на работу в редакцию газеты «троцкистов». Служащими «Большевицкой смены» Валерий Алексеевич был заподозрен в беспечном отношении к ним. Политические ошибки были найдены и на страницах «Большевицкой смены». Все ошибки партийная организация газеты связывала с «отсутствием высокой бдительности» работников «Большевицкой смены». Сложная обстановка в редакции газеты не могла не повлиять на дальнейшую деятельность редактора. Биографией Валерия Алексеевича Начинкина сначала заинтересовались партийные органы, а вскоре и НКВД. На закрытом партийном собрании при редакции газеты «Большевицкая смена» 16 августа 1937 года было сообщено, что В.А. Начинкина Обком ВЛКСМ снял с работы

редактора с формулировкой «скрытие при обмене партдокументов строгого выговора». Согласно приказу № 77 пункту 1 по редакции газеты «Большевицкая смена» от 17 августа 1937 года В.А. Начинкин с работы редактора снят. В этот же день на общем собрании работников газеты было доложено, что ответственного редактора освободили и за «политические ошибки, допущенные в газете «Большевицкая смена»». На собрании было решено: «За двурушничество как врага народа Начинкина из партии исключить» [10. Л. 20].

В целом, пострадала вся редакция «Большевицкой смены». После увольнения и объявления врагом народа В.А. Начинкина начался погром редакции. Репрессировали и расстреляли сотрудников редакции: В.С. Милельсова, Лapidуса. В сентябре 1937 года с работы сняли: секретаря редакции И. Новикова и временно исполняющего обязанности заведующего отделом культуры и образования Г.С. Гаврилова (назначен 31 августа 1937 года, а снят с работы 14 сентября 1937 года) и других. За сокрытие социального происхождения без выплаты выходного пособия уволили Л. Отвалова, А. Колпакова (однако, 16 ноября 1937 года им выплатили выходное пособие только в размере двухнедельного заработка); за политическую непригодность для работы в большевицкой печати был уволен Клементьев; за допущенные грубые политические ошибки уволили Чиркина [11. Л. 103, 104].

В 1935 году в Оренбуржье начали издавать областную татарскую газету «Коммунист». В ней публиковались материалы на татарском языке из «Правды» и «Оренбургской коммуны», также помещались статьи собственных корреспондентов. В газете материал печатался по следующим отделам: «За рубежом», «Короткие сигналы» и другие. «Коммунист» выходил один раз в шесть дней. Первые номера газеты были тщательно проверены Комиссией Оренбургского Обкома ВКП(б), которая обнаружила ошибки не только орфографического, но и политического характера.

Проверка материалов, опубликованных в областной татарской газете, проводилась и в 1936 году. Инструктор Отдела пропаганды, агитации и печати Обкома ВКП(б) Раппорт отмечал, что редактор газеты «Коммунист» тов. Юсупов в ряде номеров допустил антипартийные... поступки». Вскоре Х. Юсупова сняли с должности редактора татарской газеты и исключили из партии [7. Л. 1].

С каждым годом усиливался контроль за газетой. В 1937 году в редакции областной татарской газеты «Коммунист» вскрыли «вражескую группу»: сотрудников редакции обвинили в «контрреволюционной работе», «протаскивании на страницах газеты антипартийных троцкистско-зиновьевских...взглядов». После очище-

ния редакции от «чуждых элементов» жизнь в газете замерла.

Неспокойно было и в аппарате редакции Оренбургской газеты «Сталинские внучата». В 1936 году партийные органы отметили, что Ф.Г. Машагин (кандидат в члены ВКП(б)) с редактированием газеты не справляется. На партийном собрании работников газеты решили организовать помощь редакции «Сталинских внучат», так как Ф.Г. Машагин как редактор газеты «не создал условий своим работникам редакции». В июне 1937 года на партийном собрании рассматривали материал Ф.Г. Машагина о газете «Сталинские внучата», было принято следующее решение: «...Немедленно снять тов. Машагина с работы редактора газеты «Сталинские внучата»» [9. Л. 2]. Вскоре Ф.Г. Машагин был исключен из кандидатов партии ВКП(б) как враг народа и арестован органами НКВД. Военной коллегией Верховного Суда СССР 1 февраля 1938 года Федор Григорьевич Машагин был приговорен к высшей мере наказания. Военная коллегия Верховного Суда СССР 20 апреля 1957 года реабилитировала его посмертно [2].

Наступление на районные газеты началось в начале 30-х годов XX века. В 1935 году после проверки партдокументов было исключено из партии 5 работников районных газет Оренбургской области. Рассмотрим причины, по которым их исключили из ВКП(б). Нурман Казналин – работал редактором газеты в Адамовском районе, имел партстаж с 1932 года, исключен из партии с формулировкой за связь с «чуждым элементом».

К «социально чуждым» был отнесен Сергей Борисович Брандт – редактор политотдельской газеты зерносовхоза в Ново-Сергиевском районе. Его объявили сыном личного дворянина: отец С.Б. Брандта в 1912 году выезжал в Германию для приема крейсеров вместе с другими специалистами, с 1914 года проживал в городе Глазго в Англии. Вина Сергея Борисовича заключалась в том, что он переписывался с отцом.

Александр Кузьмич Кудинов – редактор газеты в Пономаревском районе – обвинен в сокрытии социального происхождения, а вскоре исключили из партии. Заместитель редактора районной газеты Троицкого района – Андрей Радионович Конов – также был исключен из партии [4. Л. 8 об. - 20].

Контроль за работниками районных газет сопровождался усилением цензурной работы на местах. На работников газет посыпались обвинения «троцкистского», «контрреволюционного» характера. Так, редакцию «Бузулукского работника» обвинили в том, что там, через редакционную статью, была предоставлена трибуна «троцкисту» В.К. Панасюку. В Илекской районной

газете «Коммунистический труд» нашли «контрреволюционную» печатку. Она обсуждалась в «Оренбургской коммуне», где была помещена статья «Круговая порука в Илеке». В статье сообщалось, что заведующий типографией Бушев, наборщик Фролов и рабочий Морохов сделали умышленную «контрреволюционную печатку». Ее суть заключалась в том, что в слове «статья» вместо буквы «т» напечатали «р». Вскоре с должности редактора газеты «Коммунистический труд» был снят Д. Любимов. Также было предложено «тщательно проверять каждого работника газеты и если есть чуждые люди – беспощадно изгнать» [8. Л. 25]. Подверглись репрессиям работники газеты «Орский рабочий». Были арестованы редактор

А.И. Иванов, А.К. Попов. Нами было установлено, что корреспондент «Орского рабочего» В.А. Берман был приговорен к расстрелу Комиссией НКВД и Прокуратурой СССР 10 декабря 1937 года.

Подобные действия проходили и в других районных газетах Оренбургской области. В результате политических репрессий ряд газет Оренбургской области лишились своих редакторов, руководителей отделов, талантливых журналистов.

Кульминацией разгрома были 1937-1938 года, когда из 55 редакторов районных газет 32 были репрессированы [14. С. 25].

ЛИТЕРАТУРА

1. Войнов В.М. Культура в годы предвоенных пятилеток // Оренбург. Челябинск, 1993. С. 214-218.
2. Жертвы политического террора в СССР [Электронный ресурс]: В 2-х компакт-дисках / Международное о-во «Мемориал». 3-е изд., перераб. и доп. Электрон. дан. М., 2004.
3. Объединенный государственный архив Оренбургской области (далее – ОГАОО). Ф. 371. Оп. 1. Д. 135.
4. ОГАОО. Ф. 371. Оп. 1. Д. 187.
5. ОГАОО. Ф. 371. Оп. 1. Д. 509.
6. ОГАОО. Ф. 371. Оп. 1. Д. 683.
7. ОГАОО. Ф. 371. Оп. 1. Д. 686.
8. ОГАОО. Ф. 371. Оп. 1. Д. 688.
9. ОГАОО. Ф. 609. Оп. 1. Д. 1.
10. ОГАОО. Ф. 609. Оп. 1. Д. 3.
11. ОГАОО. Ф. 7621. Оп. 1. Д. 5.
12. Российский государственный архив социально-политической истории (далее – РГАСПИ). Ф. 17. Оп. 21. Д. 5790.
13. РГАСПИ. Ф. 17. Оп. 71. Д. 46.
14. Фуроранский Л.И. Дважды юбилейный // Оренбургский край в системе евразийских губерний и областей России. Всероссийская научно-практическая конференция. Оренбург: ИПК ГОУ ОГУ, 2004. С. 3-32.

© Семенов Сергей Владимирович (ssemenov_2001@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПОЛИТИЧЕСКИЕ РЕПРЕССИИ В СРЕДНЕ-СПЕЦИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ЮЖНОГО УРАЛА В 1930-1934 ГОДАХ

Семенов Сергей Владимирович

К.и.н., доцент, Оренбургский
государственный университет
ssemenov_2001@mail.ru

POLITICAL REPRESSION IN THE SECONDARY SPECIAL EDUCATION OF THE SOUTHERN URALS IN 1930-1934

S. Semenov

Summary: In article on the basis of archival documents are considered state policy on a secondary special education in South Ural in 1930-1934. Mass repressions in technical schools, South Ural reflected all-union trends: "expelled" fists, their close and distant relatives, "Trotskyists" and their allies. As a result of political repression in the 30s of the twentieth century, teachers with pre-revolutionary work experience were seriously affected in secondary special educational institutions in the Southern Urals.

Keywords: political repression, secondary special education, South Ural, technical schools.

Аннотация: В статье на основе архивных документов рассматриваются государственная политика в отношении средне-специального образования на Южном Урале в 1930-1934 гг. Массовые репрессии в техникумах, училищах, Южного Урала отражали общесоюзные тенденции: «изгоняли» кулаков, их близких и дальних родственников, «троцкистов» и их союзников. В результате политических репрессий в 30-ые годы XX века в средне-специальных учебных заведениях Южного Урала серьезно пострадали преподаватели с дореволюционным стажем работы.

Ключевые слова: политические репрессии, средне-специальное образование, Южный Урал, училища, техникумы.

В начале 30-х годов XX века важное значение для экономического развития Южного Урала приобретают средне-специальные учебные заведения. Именно на них возлагалась роль массовой подготовки специалистов для народного хозяйства региона. В данный процесс определенные коррективы вносила всеобщая идеологизация и политизация населения Южного Урала и страны. Мощное давление на народное образование объясняется желанием государством иметь контролируемую интеллигенцию. Несогласием с курсом ВКП(б) старой дореволюционной интеллигенции стало определяющим фактором в дальнейшей судьбе последней. Партия берет курс на изгнание из учебных заведений, а затем и физическое уничтожение преподавателей, студентов, служащих с так называемым не пролетарским происхождением. Это можно проиллюстрировать на материалах и Южно-Уральских средне-специальных учебных заведениях.

В октябре 1930 года начались занятия в Шадринском сельскохозяйственном техникуме птицеводства, где готовили специалистов для создаваемых птицеводческих колхозов и совхозов на Южном Урале. Студент техникума, успешно осваивающий тонкости ухода за птицей – это еще не означало успешное окончание средне-специального учебного заведения. Определяющим фактором было пролетарское происхождение, всех остальных определяли как «чуждых элементов» и гнали вездю прочь. Так студентов: Новоселова, Хлюпина (Хляпина), Машинина исключили из техникума. Молодые люди вы-

сказывались о темпах коллективизации, считая их «непосильными», что соответствует исторической действительности, этот факт послужил основанием в обвинении в «уклоне от генеральной линии партии». После этого партийные органы техникума поставили задачу «не позволить распространиться подобному своемыслию, идущему от кулацкого влияния». Это послужило сигналом к тщательной проверке социального состава студентов техникума. В результате исключили как «чуждый элемент» еще двух студентов: Подкорытова и Симакова [19. С. 59-61].

С февраля по октябрь 1931 года длилось расследование по делу «Интеллектуального центра» в городе Шадринске. Оперативно-следственными мерами были установлены участники и организатор антисоветской группы – А.П. Лысенин – бывший ученик Шадринской школы ФЗС, из учащихся средне-специальных учебных заведений Шадринска «проводил вербовку», в результате по данным органов ОГПУ в состав вошли: Р.Н. Щинов, Л.С. Горин, В. Кобелев, Н. Гайнулин, А. Груздев – учащийся школы ФЗС, К.А. Таскаев, А.А. Авдюшев – учащийся медфака, А.П. Воротникова – студент педтехникума, В. Лавров – ученик механической мастерской тракторцентра, а собрания проводились в помещении Шадринского научного хранилища (Музей – С.С.), где работал еще один якобы участник антисоветской группы – В. Линденбаум – хранитель музея [10. Л. 1-30].

Антисоветская деятельность «Интеллектуального

центра» заключалась в следующем: в начале 1931 года в школе ФЗС на конференции по проработке итогов VI партийного съезда, некоторые ученики выступили в поддержку теории Н. Бухарина по крестьянскому вопросу, А.П. Лысенин – лидер группы позволил высказаться против быстрых темпов коллективизации, а также считал, что «некоторых кулаков можно перевоспитать», но правительство вело политику уничтожения кулачества как класса и увеличения темпов коллективизации. Таким образом, А.П. Лысенин выступал против генеральной линии партии, за что и был арестован. Необходимо отметить, что средний возраст участников так называемого «Интеллектуального центра» от 14 до 17 лет, а организатору антисоветской группы было 16 лет, но это не смутило уполномоченного Шадринского окружного отдела ГПУ – Васильева, занимавшегося расследованием, не вызвало это дело подозрения и у начальника Шадринского Райотделения ОГПУ Петрова, визировавшего дело для направления на «внесудебное рассмотрение тройки – ПП ОГПУ по Уралу». Бумаги отправили в Свердловск, а участники оставались в заключении в Шадринске. Здесь с руководителем группы произошел типичный случай: для выяснения намерений А.П. Лысенина была использована «подсидка», к нему в камеру поместили агента ОГПУ. Вскоре он сообщил, что А.П. Лысенин хочет бежать [10. Л. 76].

Вернемся к судьбе участников «Интеллектуального центра»: в октябре 1931 года из Свердловска – СПО ПП ОГПУ по Уралу была прислана бумага, где сообщалось следующее: «ввиду несовершеннолетия подавляющего большинства обвиняемых, полнейшего признания инициаторами группировки ошибочности своих прежних взглядов, раскаяния в их антисоветской деятельности...». По названным причинам особое совещание коллегии ОГПУ 7 октября 1931 года приняло решение дело в отношении Лысенина, Щипова и других 10 человек обвиняемых по статье 58 пунктам 10 и 11 УК РСФСР прекратить, людей из «под стражи освободить... дело отдать в архив расписки ануллировать». Таким образом, руководство ОГПУ по Уралу тщательно изучило материал дела и заключило, что «совершенно формально проведено следствие с установкой на применение репрессий» [9. Л. 205-205 об.].

В 1932 году в Чашинском молочном техникуме Курганского района Челябинской области органами ОГПУ (с 1934 года – НКВД) было арестовано три студента: К.С. Неволин, Г.П. Ефимов, К.И. Стрелков по обвинению к принадлежности к контрреволюционной организации.

По оперативным данным ОГПУ контрреволюционная группа возникла из учеников школы крестьянской молодежи (далее – ШКМ) и студентов молочного техникума села Чаши в 1931 году «на почве недовольства проводимыми мероприятиями Советской власти: коллективиза-

ция, ликвидация кулачества как класса, хлебозаготовки, плохое снабжение учеников продовольствием». Группа состояла из 7 человек из них трое ученики ШКМ и столько же студентов молочного техникума, и один рабочий Чашинского ЛТХ – Д.Х. Зырянов определенный оперативными сотрудниками ОГПУ как руководитель контрреволюционной группы [7. Л. 92-98].

Коллегия ОГПУ по Уралу 21.09.1932 К.С. Неволина, К.И. Стрелкова признала виновными по статье 58 пункту 11 и приговорила к двум годам высылки в Северный край условно. По аналогичной статье и тому же пункту Г.П. Ефимов и Д.Х. Зырянов ОС ОГПУ по Уралу приговорены к лишению права проживания в 12 населенных пунктах Уральской области, «с прикреплением на 3 года, считая срок со дня вынесения постановления» [14. С. 298, 323, 343]. Достаточно мягкий приговор можно объяснить следующим: еще не в полную силу репрессивная машина начала работать в сфере народного образования страны и Южного Урала.

В сентябре 1932 года на собрании педагогического коллектива Курганского промышленного техникума поручено заведующему учебной частью к 15 октября подготовить доклад «О методических извращениях» [2. Л. 1-6]. В начале 30-х годов XX века правительственные директивы о народном образовании требовали преподавать каждый предмет программы с точки зрения марксизма-ленинизма.

В октябре 1932 года ОО ПП ОГПУ по Уралу ликвидировала контрреволюционную повстанческую организацию в Мокроусовском, Белозерском, Курганском районах Уральской области (теперь районы Курганской области). Найденный руководитель Д.Г. Русаков был для ОГПУ весьма удобен по ряду обстоятельств. Во-первых, студент столичного вуза – Московского финансово-экономического института, во-вторых, социальное происхождение: его отца признали кулаком.

В данном случае Д.Г. Русаков в июле 1931 года приехал на студенческие каникулы, но, по сведениям ОГПУ, он прибыл с заданием от правооппортунистической антипартийной группы, якобы существовавшей тогда в Москве. Необходимо напомнить, что примерно в это время идет борьба с оппортунизмом в Москве. И, вероятно, на местах не хотели отставать от «модных тенденций» в разоблачении антисоветских групп.

Возвращаясь к изучению следственного дела на антисоветскую группу Д.Г. Русакова, следует отметить, что арестовано было 47 человек, а также ОГПУ поработала и над определением структуры организации: основных повстанческих групп «вскрыто» 7, из них две в Курганском районе, четыре в Мокроусовском и одна в Белозерском [5. Л. 268]. Рассмотрим подробно Дмитриевскую

контрреволюционную группу. Она якобы состояла из 4 преподавателей ШКМ и 10 человек учащейся молодежи, лидером группы сотрудники ОГПУ определили преподавателя труда ШКМ Д.В. Симонова. Вина людей заключалась в том, что они высказывали свое мнение в отношении политики Советского правительства, в частности, они отмечали, что «политика коллективизации является политикой искусственного вмешательства в нормальный ход развития крестьянского хозяйства», а в отношении промышленности они подчеркивали, что «темпы взятые в деле индустриализации не посильны» [5. Л. 269-271]. В марте 1933 года коллегия ОГПУ рассмотрела дело о контрреволюционной повстанческой группе Д.Г. Русакова и постановила Д.Г. Русакова, Г.Н. Шадских, Д.В. Симонова направить в исправительно-трудовой лагерь на 10 лет, всем остальным участникам группы «зачесть в наказание срок предварительного заключения из-под стражи освободить» [6. Л. 389].

Аналогичная ситуация происходила и в Оренбургских средне-специальных учебных заведениях. Первого директора Оренбургского музыкального техникума А.В. Буздыханова уволили за недостаточное обеспечение в составе слушателей техникума детей с пролетарским происхождением, а затем приказ № 23 от 15 июня 1931 года конкретизировал борьбу против преподавателей с дореволюционным образованием: «Ввиду сохранения нижепоименованными педагогами старых академических и педагогических установок, а также отсутствия у таковых марксистского мировоззрения и не владения методом диалектического материализма товарищи А. Буздыханов, Л. Матковский, Е. Чубинская, М. Троицкая, В. Боголюбова, З. Виноградова с 1931-1932 учебного года считаются освобожденными, каковым надлежит не позднее 10 июня сего года сдать все учебники и учебные пособия и получить окончательный расчёт» [18. С. 165].

Репрессивные меры нового руководства техникума коснулись не только преподавателей, но и студентов, которым запрещалось вводить современные жанры в киноиллюстрации. Так, приказ директора техникума С. Горбачёва от 21 марта 1931 года гласил: «Считаю совершенно недопустимым применение фокстрота, уан-степа и тому подобной синкопированной музыки в картинах русского революционного жанра, а потому предлагаю изъять из практики киноиллюстрации музыку типа нэпманского характера» [17. С. 329].

В декабре 1932 года СПО Челябинского оперсектора ОГПУ в селе Птичьем Шумихинского района Уральской области была ликвидирована очередная контрреволюционная организация – «Сельско-крестьянская партия». В стране идет процесс уничтожения кулачества как класса, значит, в каждом регионе страны его надо найти. Организатором ОГПУ провозгласило А.Е. Самбурского – учащегося ФЗУ при ЧГРЭС, но определяющим фак-

тором, мы считаем, было наличие родного брата, осужденного за контрреволюцию и сосланного на Соловки. Да и состав «СКП» ОГПУ выявило следующий: «сыновья кулачества, родственники и друзья ранее осужденных за контрреволюционную деятельность» [8. Л. 250-258]. Результатом оперативно следственных действий ОГПУ стало включение в состав группы следующих учащихся ФЗУ при ЧГРЭС: И.А. Кожевникова, Г.А. Югова, Д.Н. Тимофикова, А.Н. Силиванюка, и определение цели и задачей «СКП», они выступали «против колхозного строительства и других мероприятий Советской власти» занимались подготовкой «вооруженного восстания для свержения Советской власти». Особое совещание при коллегии ОГПУ 9 июля 1933 года определила участникам «СКП» следующие наказания: А.Е. Самбурского – «выслать через ПП ОГПУ на 2 года», И.А. Кожевникову, Д.Н. Тимофикову, А.Н. Силиванюку – «зачесть в наказание срок предварительного заключения и из-под стражи освободить» [8. Л. 250-277-394].

В 1933 году Курганским оперативным сектором ОГПУ была ликвидирована «антисоветская группировка педагогов», в состав которой включили преподавателей ФЗС и Педтехникума города Кургана: Е.Г. Венявцев – преподаватель физики в Педагогическом техникуме, Ф.К. Новиков – преподавал русский язык и литературу, а также иностранный язык в ФЗУ связи в Кургане, организатор группы по данным ОС ОГПУ Кургана – А.В. Азяцкий – заведующий школой № 2 Кургана. В марте 1933 года всех участников этой якобы группировки обвинялись по 58 статье пунктам 10 и 11 УК РСФСР, а «мерой пресечения способов уклонения от следствия и суда» было избрано «содержание под стражей». Таким образом, на время следствия все участники находились в Курганском доме заключения. Антисоветская агитация выражалась в том, что педагоги позволили в кругу своих знакомых обсуждать проблему несвоевременной выдачи им зарплаты [4. Л. 12-63]. Фактически работникам средне-специального сектора народного образования города Кургана запрещалось высказывать мысли, которые могут навредить местным партийным функционерам.

В апреле 1933 года участникам антисоветской группы было предъявлено обвинение, в котором все «себя виновными признали». Следственное дело направили через СПО ПП ОГПУ по Уралу на внесудебное рассмотрение. В мае 1933 года начальнику Курганского ОС ПП ОГПУ пришла телеграмма за № 18527/4, где сообщалось: «Следственное дело...прекращено, предлагаем немедленно арестованных по делу освободить. Принимая во внимание, что у всех обвиняемых имеется большая семья; что обвинение построено на недостаточно веских материалах» [4. Л. 65]. Вышестоящие инстанции действительно объективно, еще пока, рассматривали следственные дела. Об этом свидетельствует и приведенная в телеграмме аргументация.

В Куртамышском педагогическом техникуме особое внимание при приеме абитуриентов уделяли сначала «социально классовому лицу» и только потом проверяли способность учиться в средне-специальном учебном заведении, а за первый семестр 1933-1934 года исключено два студента как «классово-чуждые» [1. Л. 7, 10 об.].

В 1934 году в Троицком лесотехникуме Челябинской области три студента были обвинены в троцкизме [13. Л. 449 об.]. В 1934 году среди студентов Оренбургского башпедтехникума были ликвидированы контрреволюционные националистические группировки. Руководителем групп сочли И.З. Темирова. Его обвиняли в том, что он разжигал вражду к «русским, которые, втягивая их (башкир – С.С.) в учебу, хотят еще больше закабалить». И.З. Темиров за якобы «преступную» деятельность был исключен из комсомола. В вину ему ставился и тот факт, что, будучи у себя на родине в Сорочинском районе во время каникул, прислал товарищам письмо, в котором писал, что «колхозники голодают и надежды на улучшение положения нет... и никогда они не придут к зажиточной жизни». По этому делу было арестовано четыре человека. Какова была их дальнейшая судьба – неизвестно [15. С. 207].

В течение десяти месяцев просидели в тюрьме сту-

денты Оренбургского железнодорожного техникума за «недовольство материальными условиями жизни работников путей сообщения» [16. С. 35].

Неспокойно было и в Бугурусланском сельскохозяйственном техникуме. Его директора – Шарапова К.Н. – обвинили в не принятии мер к «очищению и оздоровлению педколлектива». Партийные органы отмечали, что педагогический коллектив был «засорен чуждо-враждебными элементами: И.П. Иванов – контрреволюционер, Архангельский – сын попа и другие» [11. Л. 11]. За этот проступок К.Н. Шарапову объявили строгий выговор с формулировкой «за переадминистрирование в руководстве техникума» [12. Л. 123 об.].

Массовые репрессии в техникумах, училищах, Южного Урала отражали общесоюзные тенденции, когда страна боролась с «кулачеством» из средне-специальных учебных заведений региона «изгоняли»: кулаков, их близких и дальних родственников. После убийства С.М. Кирова 1 декабря 1934 года во всех техникумах Южного Урала искали «троцкистов» и их союзников. В результате политических репрессий в 30-тые годы XX века в средне-специальных учебных заведениях Южного Урала серьезно пострадали преподаватели с дореволюционным стажем работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Государственный архив Курганской области (далее – ГАКО). Ф. Р-2239. Оп. 1. Д. 2.
2. ГАКО. Ф. Р-516. Оп. 1. Д. 3.
3. ГАОПДКО. Ф. 6905. Оп. 2. Д. 1086.
4. ГАОПДКО. Ф. 6905. Оп. 2. Д. 155.
5. ГАОПДКО. Ф. 6905. Оп. 2. Д. 2464.
6. ГАОПДКО. Ф. 6905. Оп. 2. Д. 2467.
7. ГАОПДКО. Ф. 6905. Оп. 2. Д. 4043.
8. ГАОПДКО. Ф. 6905. Оп. 2. Д. 4843.
9. Государственный архив общественно-политической документации Курганской области (далее – ГАОПДКО). Ф. 6905. Оп. 2. Д. 1085.
10. ГАОПДКО. Ф. 6905. Оп. 2. Д. 1086.
11. Объединенный государственный архив Оренбургской области (далее – ОГАОО). Ф. 1507. Оп. 1. Д. 28.
12. ОГАОО. Ф. 1256. Оп. 1. Д. 535.
13. Объединенный государственный архив Челябинской области (далее – ОГАЧО). Ф. 2620. Оп. 1. Д. 1.
14. Осужденные по 58-й... Книга памяти жертв политических репрессий Курганской области. Т. 2. Курган: Зауралье, 2003. 384 с.
15. Футорянский Л.И. Репрессии 1927-1938 годов // Оренбург. Челябинск: Южно-Уральское книжное издательство, 1993. С. 204-213.
16. Футорянский Л.И. Трагедию не предавать забвению // На защите интересов России. Губчека-УФСБ 80 лет / Научн. рук. Л.И. Футорянский. Оренбург: Оренбургская губерния, 1998. С. 25-45.
17. Хавторин Б.П. История музыкальной культуры Оренбургского края (XVIII-XX вв.). Оренбург: ФГУП ИПК «Южный Урал», 2004. 632 с.
18. Хавторин Б.П. Музыкальная культура Оренбурга XX столетия. Оренбург: Оренбургское книжное издательство, 1999. 440 с.
19. Шадринская старина. 1999. Краеведческий альманах. / Сост. и отв. ред. С.Б. Борисов. Шадринск: Изд-во Шадр. пед. инст., 1999. 174 с.

© Семенов Сергей Владимирович (ssemenov_2001@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИДЕОЛОГИЧЕСКАЯ БОРЬБА СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ ПРОТИВ БАЙСТВА КОРЕННОГО НАСЕЛЕНИЯ ГОРНОГО АЛТАЯ В ГАЗЕТЕ «КЫЗЫЛ ОЙРОТ» В 1925-1928 ГГ.

IDEOLOGICAL STRUGGLE OF THE SOVIET GOVERNMENT AGAINST BAISTVO OF INDIGENOUS POPULATION OF GORNY ALTAI IN NEWSPAPER "KYZYL OIROT" IN 1925-1928

E. Torushev

Summary: In 1920-s, print media became the main instrument of propaganda and agitation, as well as a means of forming mass consciousness in the Soviet Union. In this work, based on the materials of newspaper "Kyzyl Oirot", the ideological struggle of the party against baistvo / kulaks of indigenous population of Gorny Altai is investigated. According to the newspaper "Kyzyl Oirot", Bai is a hostile alien person for the Soviet regime. It was concluded that newspaper became an instrument of propaganda against baistvo.

Keywords: Gorny Altai, Altaians, ideology, newspaper.

Торусhev Эркем Геннадьевич

*К.и.н., с.н.с., БНУ РА «Научно-исследовательский институт алтаистики им. С.С. Суразакова»
(г. Горно-Алтайск)
erktor@mail.ru*

Аннотация: В 1920-х гг. в Советском Союзе печатные СМИ становятся главным орудием пропаганды и агитации, также средством формирования массового сознания. В данной работе на материалах газеты «Кызыл Ойрот» исследована идеологическая борьба партийных органов против байства/кулачества коренного населения Горного Алтая. На страницах газеты «Кызыл Ойрот» бай – это враждебный чуждый элемент для Советской власти. Сделан вывод о том, что газета стала инструментом пропаганды против байства.

Ключевые слова: Горный Алтай, алтайцы, идеология, газета, бай.

В 1920-х гг. в Горном Алтае печатные периодические издания СМИ – газеты становятся основным средством коммуникации, формирующие общественное мнение. В рассматриваемый период главным инструментом советской пропаганды среди коренного населения региона становится газета «Кызыл Ойрот». Именно на ее страницах начинается пропагандистская компания против байства Горного Алтая. Для исследования этого вопроса в работе в качестве источников использованы оцифрованные номера газеты «Кызыл Ойрот» являющиеся цифровым ресурсом национальной библиотеки им. М.В. Чевалкова Республики Алтай. В работе ведены материалы номеров газеты с февраля 1925 г. – начала печатания этого периодического издания – по 1928 г. – период – свёртывания новой экономической политики (НЭПа) в стране. Во время работы выяснилось, что в фонде национальной библиотеки им. М.В. Чевалкова Республики Алтай отсутствуют некоторые номера газеты «Кызыл Ойрот»: за 1925 г. – № 27, за 1926 г. – № 1, 15, 34, за 1927 г., – № 1, за 1928 г. № 24 по 49.

В статье исследованный период для нас интересен тем, что в стране в целом проводилась политика НЭПа, и зажиточные слои еще не подвергаются жестким репрессиям. Это время именно пропагандистской компании против байства, которая разворачивается на страницах региональной партийной газете «Кызыл Ойрот».

Политика дискриминационных мер к кулачеству/байству, осуществляемая Советской властью в Горном Алтае в период НЭПа, в некоторой степени освещена в публикациях советского периода [17 35; 42]. В этих работах отмечено, что в исследуемые годы кулаки и байы были ограничены в гражданских и экономических правах. В первом случае Советская власть лишила их избирательного права. В экономическом плане кулаков и байев ограничили в кредитовании. Кредит распределялся преимущественно среди бедняков и середняков, меньше выдавался зажиточным слоям [17, с. 125; 35, с. 167–168]. Также в рассматриваемые годы на зажиточные хозяйства начались налоговые давления. Партийные органы, поддерживая крестьянскую бедноту, освобождали ее от налогов. Основная доля налога перекладывалась на кулацко-байские хозяйства [42, с. 20].

Из современных работ надо отметить коллективную монографию «История Горного Алтая. В трех томах. Том второй. 1900 – 1945 гг.». В этом опубликованном труде описаны мероприятия партийных органов в Горном Алтае в период НЭПа по ограничению кулачества и байства в гражданских, финансовых и хозяйственных сферах [27].

Если рассматривать в целом, тема взаимоотношения молодой Советской власти в Горном Алтае и местного ку-

лчества/байства в период НЭПа недостаточно изучена, так, как исследования советского периода несли на себе серьезный идеологический отпечаток. В современных работах были освещены некоторые негативные факторы, которые умалчивались авторами в советский период. Но глубоких исследований не было проведено. И эта работа восполнит некоторые пробелы в данной теме.

В 1922 г. в Горном Алтае затихает кровопролитная гражданская война. 1 июня 1922 г. образуется Ойротская автономная область (с 1948 г. – Горно-Алтайская автономная область с 1992 г. по наши дни – Республика Алтай. Изучаемый регион находится на юге Западной Сибири, расположен в пределах Алтайских гор). По переписи 1926 г. в Горном Алтае проживали представители более 36 этносов. Из них самые многочисленны были русские 51812 (52%), коренные жители – алтайцы 42278 (42,4%) и казахи 2326 (2,3%) [26, с. 12].

В 1920-х гг. проживающие в Горном Алтае этносы отличались по образу жизни, культурно-бытовому укладу и по социально-экономическому строю. Так, коренное население Ойротской автономной области в основном занималось животноводством и лесными промыслами, многие из них вели кочевой или полукочевой образ жизни. В общественном строе алтайцев преобладали патриархально-родовые отношения. В связи с чем зажиточно-байские семьи, как и ранее, продолжали доминировать в общественно-экономической жизни коренного населения. Так как многие из них являлись представителями ещё старой царской административно управленческой структуры «зайсанами, демичи, волостными управителями и т.д.» [15, л. 12]. Это говорит о том, что эти люди имели опыт взаимодействия с органами государства, что представляло большое значение в среде полукочевого (кочевого) населения, которое в основной своей массе были не грамотны или малограмотны, часто плохо владел русским языком.

В 20-х гг. XX в. после гражданской войны основная часть байства коренного населения Горного Алтая в экономическом плане не достигла досоветского уровня. Но в период НЭПа, когда регион стал стабильно развиваться, байство смогло частично восстановить свои хозяйства и даже увеличиться численно. Например, за пять лет (1924–1928 гг.) удельный вес среди коренного населения байской группы (хозяйства имеющие скот свыше 35 голов в переводе на крупный) возросла с 4,4 до 8,3%, так же за этот период повысился удельный вес середняков (хозяйства имеющие скот от 11 до 35 голов в переводе на крупный) с 26% до 45,7%, а бедняцкие (хозяйства имеющие скот до 10 голов в переводе на крупный) соответственно понизились с 69,6 до 46% [26, с. 133–134, 198]. По переписи 1926 г. 1859 человек (3,2 % самодеятельного населения Горного Алтая) можно отнести к батракам у них наемный труд являлся основным средством суще-

ствования. Вместе с членами семей это группа составила 3492 человек. По национальной принадлежности более половина батраков относится к русским (59,3%) и треть к алтайцам, а по половому составу 69% их были мужчинами и 31% женщинами [26, с. 28].

Можно констатировать, что в исследуемый период у алтайского населения сложилась двоякая ситуация, с одной стороны, в Горном Алтае установилась Советская власть во главе с областной партийной организацией и Советами. С другой, по-прежнему сильны были традиционные веками функционирующие социально-экономические отношения внутри этноса, где байство имело сильное влияние на коренное население. Надо отметить, что Советская власть Конституцией РСФСР 1918 г. лишает эксплуататорские классы, к которым относится и байство, участия в выборах в Советы. С утратой избирательного права байы теряют политические, социальные и экономические блага, предоставляемые государством [31, с. 24]. Но, не смотря на эти ограничительные меры со стороны молодой Советской власти, байы, как при царской администрации, продолжали верховодить на общественных собраниях, свой скот пасли на самых тучных и обширных пастбищах, им принадлежали лучшие сенокосы [26, с. 37–39].

Партийное руководство области понимало, что первоначальная цель НЭПа – это восстановление народного хозяйства. Затем следующим шагом будет переход страны в целом к социалистическому обществу, где не было места эксплуататорским слоям. И чтобы исключить влияния байства на остальное алтайское население, партийные функционеры начинают пропагандистскую кампанию против этого зажиточного слоя.

Такая пропагандистская кампания против байства разворачивается на страницах газеты «Кызыл Ойрот» на алтайском языке (в Горном Алтае на национальном языке с 1922 г. выходила газета «Кызыл Солин Табыш», название которой в переводе звучит как «Красные новости»). В 1923 г. эту газету переименовали в «Ойроттын јери» переводится «Земля Ойротии», а с февраля 1925 г. – «Кызыл Ойрот» – «Красная Ойротия» [6]. Надо отметить, в 1920-х гг. в таком отдаленном от центра страны регионе как Ойротская автономная область, газеты являлись основным органом СМИ, которые вели организационную и политико-просветительскую деятельность среди населения. Так же в период НЭПа в автономной области началась политика ликвидации неграмотности. 24 марта 1923 г. Президиум Ойратского обкома РКП (б) принял постановление о создании в области отделения общества «Долой неграмотность» (ОДН). И печатная пресса для населения региона с ростом их грамотности должна была стать еще более доступной [34, с. 83–84].

Газета «Кызыл Ойрот» начинает издаваться с 13 фев-

раля 1925 г. Она стала единственным периодическим изданием областного уровня, которая печаталась на алтайском языке для коренного населения. И в первом же в своем номере на первой странице опубликовано передовица под названием «*Карындаштар, нѳкѳрлѳр!*» («Братья, друзья!»). В ней говорится, богатеи – эксплуататорские классы хотят, что бы простой народ оставался не образованным и темным. И в борьбе за светлое будущее эта новая газета «Кызыл Ойрот» будет другом и помощником для алтайского народа. Так же в передовице отмечено, что газета будет заниматься просветительской деятельностью, на ее страницах станут публиковать новости и события, которые происходят в стране и за рубежом, материалы о борьбе рабочих и крестьян против эксплуататорских классов в других странах [30, с. 1]. И уже во втором номере «Кызыл Ойрот» были расставлены приоритеты идеологической борьбы. Так, алтайский драматург Мирон Мундус-Эдоков в газетной публикации под названием «*Алтай сѳбктѳ карындаштар*» («Братья алтайцы») пишет, что, на Алтае есть четыре ненасытных чудовищ («*дѳрт жеек шиллимир бар*»), у них уже нет прежнего влияния и силы, поэтому не надо подвергаться их обману. Далее Мундус-Эдоков перечисляет этих ненасытных чудовищ: на первом месте он ставит – байя/кулака «*Баштанкы жеек бай – бай/кулак*» («Первое ненасытное чудовище – бай/кулак»); остальные чудовища: косматый православный священник («*желтек чачту абыс*»), с черными мыслями шаман («*кара сагышту кам*») и обманщик «*ярлыкчи*» («*ярлыкчи* – священнослужитель алтайской религии бурханизм») [33, с. 2].

Газета «Кызыл Ойрот» на своих страницах представляет байя/кулака в негативном, отталкивающем образе. Здесь бай показан чуждым враждебным элементом для нового Советского общества. Он эксплуататор, хитрый обманщик, жадный и хищный мироед, который хочет жить как раньше при царской власти [18, с. 1; 16, с. 2; 1, с. 2; 25, с. 4; 41, с. 2; 37, с. 2; 5; 7, с. 3]. Так же в газете печатаются материалы, которые могут способствовать обретению экономической независимости бедноты от зажиточных слоев. Например, печатаются публикации о том, что беднякам не обязательно по старинке наниматься к байям. Они могут обратиться в Комитет Взаимопомощи (или крестьянские общества взаимопомощи массовые общественные организации в Советской России и СССР, созданные для оказания экономической поддержки беднякам и семьям красноармейцев) и им окажут поддержку. Например, помогут получить ссуду для приобретения сельскохозяйственных орудий или инвентаря, приобрести семена во время посадки урожая и т.д. или взять кредит в банке [3, с. 2; 20, с. 1; 2, с. 1; 21, с. 3].

Для усиления противоречий между беднотой и зажиточными слоями в газете печатаются материалы о том, что байи продолжают плохо относиться к неимущим слоям. Например, в апрельском номере за 1926 г. сель-

кором описан случай, когда известный в Горном Алтае бай Аргымай Кульджин не почтительно отнесся к своему слуге. Так, во время собрания в исполкоме Онгудайского аймака вошел слуга (в материале газеты он отмечен термином – *кѳдѳчи* – прислужник – Э,Т.) этого байя и сел на свободное место. За ним в помещение вошел Аргымай Кульджин. В исполкоме не оказалось свободных мест, и бай потребовал, чтобы его слуга уступил ему место, что незамедлительно было сделано слугой. Уступив свое сидячее место, сам он сразу ушел с собрания. Этот случай был замечен селькором «Кызыл Ойрот» и описан в газете под названием «*Јоктууны кижее бодобойтон емее*» («Бедняка за человека не считают») [41, с. 2]. В целом, здесь можно сказать конфликт старого традиционного мировоззрения и новых веяний в стране. С традиционного мировоззрения слуга даже виноват, что сел прежде хозяина. А хозяин слуги Аргымай Кулджин один из богатейших алтайцев в царское время, зажиточным он оставался и в рассматриваемый период. И не прилично, если он будет стоять на собрании. Но в стране новое время, где конституционно отменено эксплуатация человека человеком, а у этого байя всё еще есть слуга.

Надо отметить, часто в своих публикациях газета заостряла внимание, если к беднякам и батракам из-за их неимущего положения плохо относились в повседневной жизни и когда их права притеснялись в повседневной жизни. Например, в материале газеты за август месяц 1925 г. говорится, что в торговом кооперативе «Монгол Госторг» в с. Кош-Агач приказчики не уделяют внимание беднякам из-за их плохой покупательной способности. Далее селькор пишет, что эти приказчики (напечатаны их фамилии) привыкли торговать по старинке, когда почтительно относились к богачам и плохо к беднякам. И если они так будут вести и впредь, то лучше их уволить с работы [28, с. 2; 32, с. 2]. Другой пример, в январском номере газеты за 1927 г. опубликован материал о том, что член сельского Совета Е.М. (Чакырская ячейка Шебалинского аймака) неуважительно относится к беднякам, и что такое поведение этого человека надо пресекать. Сам печатный материал в газету был подан от Бешпельтирской ячейки сельского Совета (Шебалинского аймака) [36, с. 4].

В исследуемый период на странице номеров «Кызыл Ойрот» печатаются материалы, как беднякам отстаивать свои права, если возникают спорные вопросы с байями. Например, в газете появляются публикации, где описаны споры из-за землепользования между байями с одной стороны и бедняками с другой [8, с. 2]. Соответственно в таких случаях газета всегда выступала на стороне последних. Так, в июльском номере за 1925 г. отмечено, что в местности Кырлык Усть-Канского аймака байи большие участки земли огородили под покосы. Местные бедняки хотят посадить зерно, но земля огорожена. Далее в газетном материале говорится, что по Советским законам,

частной собственности не землю как для байев, так и для бедняков нет. И если люди хотят выращивать зерно, то пусть идут в местный Сельсовет, где их проблему должны решить положительно. Так как участки, где можно выращивать зерно под них и должны использоваться. И в конце публикации отмечено, почему такие незаконности связанные с захватом земель байев допускает местные члены Советов [40, с. 2].

В целом газетные материалы, связанные с землепользованием и спорами по этому вопросу, опубликованы как инструкция к действию бедным слоям алтайского общества. В таких газетных публикациях особо отмечено, что для решения спорных вопросов они должны обращаться в местные сельские Советы, крестьянские комитеты общественной взаимопомощи, профсоюзы, например «Всеработземлес» – профсоюз сельскохозяйственных и лесных рабочих [18, с. 1; 9, с. 1; 14, с. 1]. Если беднякам, возникшие спорные вопросы удастся решить в свою пользу, то такой материал в газете подается как торжество справедливости [29, с. 2].

Чтобы экономически ухудшить зажиточные хозяйства, в газетах стали печатать материал о том, что нужно отказывать байям в обычае взаимопомощи – помочи (или «*помыш, момыш*» у алтайцев – Э.Т.). Суть обычая состояла в совместной неоплачиваемой трудовой деятельности соседей и родственников для завершения у отдельных хозяйств срочной работы. Например, часто зажиточным хозяйствам, имеющие большое количество скота, приходилось организовывать помочи во время покоса. Желаящих на такие работы было достаточно, потому что помочь не обходился без обильного угощения. Так же каждый участник таких работ надеялся на взаимность, которая ему будет оказана, если он попросит помощь. И в «Кызыл Ойрот» стали печатать публикации, где селькоры выступали против оказания помочи байям. Например, в февральском номере за 1927 г. отмечено, что помочи выгодны для байства, они обманывают бедняков, заставляют на себя работать. А беднякам лучше объединиться и самим помогать друг другу [21, с. 3; 13, с. 2; 12, с. 4].

На страницах газеты всё чаще публикуются материалы, в которых призывают батраков, бедняков и середняков объединиться в единый союз. И одной из главных задач этого союза активное участие на выборах в сельские советы, с целью не допустить туда байев/кулаков [24, с. 1; 43, с. 1]. Например, в декабрьском номере за 1926 г. напечатан материал, который призывает больше не голосовать за байев, которым удалось скрыть свое прошлое и были выбраны в местные Советы [11, с. 2; 36, с. 4]. Так, в январском номере газеты за 1927 г. на первой странице в передовице крупными буквами напечатано «*Батрактардын, жоктулардын, орто жаткардардын*

Советарды езентик болзын!» («Да здравствует Совет батраков, бедняков и середняков!») [10, с. 1]. В этом же номере газеты в публикации «*Жамулыурды кандый кижитудар*» («*Кто должен выбирать представителей в сельсоветы*») отмечено, что в депутаты сельсоветов нельзя выбирать байев которые живут за счет эксплуатации труда батраков и бедняков [19, с.1]. В некоторых номерах газет были изображены карикатурные рисунки тех, кого не стоит выбирать в Советы: байа/кулака, бывших урядников царской полиции, служителей культа и лишенных избирательных прав [39, с. 3; 38, с. 4].

Партийные органы стали бедняков и середняков включать в налоговые комиссии с целью противодействия байству в сокрытии данных о своем имуществе. И в августовском номере «Кызыл Ойроте» за 1927 г. напечатан материал, что бедняки и середняки должны участвовать в налоговой комиссии. Они должны не дать байям спрятать облагаемый налогом скот. Этот налог нужен для народа, собранные деньги пойдут на стройку школ, больниц и т.д. [23, с. 1]. В декабрьском номере за 1926 г. даже были напечатаны фамилии с именами байев Кырлыкского сельсовета Усть-Канского аймака, которые были оштрафованы за сокрытие численности своего скота [4, с. 2].

Таким образом, в период НЭПа в Ойротской автономной области партийные органы развернули идеологическую борьбу против байства на страницах газеты «Кызыл Ойрот». В публикациях газеты бай/кулак представлен в негативном, отталкивающем образе. Бай — это чуждый враждебный элемент для нового Советского общества, который хочет жить за счет труда бедняков как при царской власти.

В рамках этой борьбы в газете печатаются материалы, которые способствовали экономической независимости алтайской бедноты от эксплуатации зажиточных слоев. Так же в газете выпускается материал, дающий знание бедноте, как противостоять байям при возникновении спорных вопросов.

Через газету партийные органы вели большую агитационно-пропагандистскую работу. Так, в исследуемый период на страницах «Кызыл Ойрот» публикуется материал, направленный на гражданскую и политическую активность бедноты. На её страницах всё чаще печатаются материалы, в которых призывают батраков, бедняков и середняков объединиться в единый союз с целью не допущения байев/кулаков в состав членов сельского Совета.

Если рассматривать в целом, газета «Кызыл Ойрот» находилась в идеологическом поле, под жесточайшим контролем и цензурой. Газета формировала общественное мнение в духе марксистско-ленинской идеологии.

ЛИТЕРАТУРА

1. 24 көстү көсмөкчи кижги. Байлар жеңдегенче // Кызыл Ойрот. 1925. 16 сент. (на алт. яз.).
2. А И. Акча берип турган кредиттердин ааи // Кызыл Ойрот. 1925. – 28 окт. (на алт. яз.).
3. Ак Айры кижизи. СельККОВ-тор текши андый болор керек // Кызыл Ойрот. 1925. 10 окт. (на алт. яз.).
4. Аладьяков. Мал жажирган улуска кайрал болды // Кызыл Ойрот. – 1926. 18 дек. (на алт. яз.).
5. Алтай. Комсомолды жаман көрүпжят // Кызыл Ойрот. 1927. [Электронный ресурс] URL: <http://185.66.29.234/bd/gazeti.php?categorie=3&URL=Kizil%20Oyrot/1927/63/> (дата обращения: 02.10.2021). (на алт. яз.).
6. Алтайдын Чолмоны [Электронный ресурс] URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Алтайдын_Чолмоны (дата обращения: 02.06.2021).
7. Алтайдын жалчы-батрак улустары // Кызыл Ойрот. 1928. 4 коч. (февр.) (на алт. яз.).
8. Апоятов. Байлардын кылыгы // Кызыл Ойрот. 1925. 1 май. (на алт. яз.).
9. Апоятов. Селсоветтар бу керекти кичеегер! // Кызыл Ойрот. 1925. 9 май. (на алт. яз.).
10. Батрактардын, жоктулардын, орто жаткардардын Советарды езентик болзын! // Кызыл Ойрот. 1927. 8 янв. (на алт. яз.).
11. Бедюров Тодош Я. Советке кандый улус тудуар // Кызыл Ойрот. 1926. 15 дек. (на алт. яз.).
12. Бедюров. Алтай улустын помыч едери чыгымду // Кызыл Ойрот. 1927. 17 сент. (на алт. яз.).
13. Бедюров. Помшты жок едер керек // Кызыл Ойрот. 1926. 15 сен. (на алт. яз.).
14. Бистий эм тургуза иштейтен керек // Кызыл Ойрот. 1926. 17 февр. (на алт. яз.).
15. Государственный архив Республики Алтай (ГАРА). ГАРА. Ф. 1. Оп. 1. Д. 581.
16. Дади куш Кижизи. Ачап бөөрү ошкош // Кызыл Ойрот. 1925. 13 нояб. (на алт. яз.).
17. Демидов В.А. К социализму, минуя капитализм. Новосибирск: Наука, 1970. 224 с.
18. Жалга жүрген улысты ундыбагар // Кызыл Ойрот. 1925. 20 март. (на алт. яз.).
19. Жамулылурды кандый кижги тудар // Кызыл Ойрот. 1927. 8 янв. (на алт. яз.).
20. Жаңы ККОВ жамулыларнын кижги // Кызыл Ойрот. 1926. 24 март. (на алт. яз.).
21. Жокту кижги кредит таген болушты кайдан алар, канайда алар // Кызыл Ойрот. 1927. 17 февр. (на алт. яз.).
22. Жокту кижги. Жоктудын күчи-ле жадат // Кызыл Ойрот. 1927. 19 февр. (на алт. яз.).
23. Жоктула тал орто жаткандар, деремнедеги Совет бакарууд ын ишдүү. Жокту-ла орто жаткандар, налогтын комиссиялардын ижине болуш едер улустары // Кызыл Ойрот. 1927. 6 кур. (авг.) (на алт. яз.).
24. Жоктуларга бэш жакты куучин // Кызыл Ойрот. 1927. 17 февр. (на алт. яз.).
25. Журт кижги. Байда болзо мекечи // Кызыл Ойрот. 1926. 22 май. (на алт. яз.).
26. Екеев Н.В. Социально-экономическое развитие деревни Горного Алтая в 1920-х годах. Горно-Алтайск: Горно-Алтайское отделение Алтайского книжного издательства, 1988. 208 с.
27. История Горного Алтая. В трех томах. Том второй. 1990–1945 гг. /Под ред. Н.М. Екеевой, Н.Ф. Иванцовой. Бийск, 2000. 223с.
28. Каланчинов М. Байдын санаазы эмдее жаан // Кызыл Ойрот. 1925. 22 авг. (на алт. яз.).
29. Карачаков. Жоктулар жердү болды // Кызыл Ойрот. 1926. 21 окт. (на алт. яз.).
30. Карындаштар, нөкөрлөр // Кызыл Ойрот. 1925. 13 февр. (на алт. яз.).
31. Конституция (основной закон) Российской Социалистической Федеративной Советской Республики : опубликована в № 151 "Известий Всерос. центр. исполн. комитета" от 19 июля 1918 г. - Москва : Изд-во Всерос. центр. исполн. ком. Р., С., К. и К. депутатов, 1918. 31 с.
32. Көргөн кижги. Андый кылык жарабас емей // Кызыл Ойрот. 1925. 3 апр. (на алт. яз.).
33. Мундус-Эдоков М. Алтай сөөктү карындаштар // Кызыл Ойрот. 1925. 20 февр. (на алт. яз.).
34. Очерки истории Горно-Алтайской областной организации КПСС / Гл. ред. Н.С. Лазебный. Горно-Алтайск: Горно-Алтайское отделение Алтайского книжного издательства, 1971. 394 с.
35. Очерки по истории Горно-Алтайской автономной области / Л.П. Потапов. Горно-Алтайск: Горно-Алтайское отделение Алтайского книжного издательства, 1973. 540 с.
36. Саденчиков К. Маркитанов өйинег өтпөс керек // Кызыл Ойрот. –1927. 8 янв. (на алт. яз.).
37. Сандычиков А. Озогызыла емдигизи. Жалчы кижинин куучыны // Кызыл Ойрот. 1927. 9 февр. (на алт. яз.).
38. Сельсоветке тудулбас улус: ... // Кызыл Ойрот. 1927. 22 янв. (на алт. яз.).
39. Совет кемди тутпас: ... // Кызыл Ойрот. 1927. 15 янв. (на алт. яз.).
40. Табышев. Сууру. Жердин кереги // Кызыл Ойрот. 1925. 1 июль. (на алт. яз.).
41. Тайбон. Жоктууны кижее бодобойтон емее // Кызыл Ойрот. 1926. 14 апр. (на алт. яз.).
42. Эдоков И.П. Коллективизация в Горном Алтае. Горно-Алтайск: Горно-Алтайское отделение Алтайского книжного издательства, 1987. 244 с.
43. Ячекалардын кичееттен кереги // Кызыл Ойрот. 1926. 21 апр. (на алт. яз.).

© Торушев Эркем Геннадьевич (erktor@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КИТАЙСКИЙ СЕВЕРНЫЙ ТЕАТР ВО ВЛАДИВОСТОКЕ (ПО МАТЕРИАЛАМ АРХИВНЫХ ДОКУМЕНТОВ)¹

CHINESE NORTH THEATER IN VLADIVOSTOK (ACCORDING TO ARCHIVAL DOCUMENTS)

**Zhao Huiqing
Meng Fanhong
S. Dudarenok**

Summary: The article examines the history of the development of the Chinese theater in Vladivostok in the 1920s-1930s. It is noted that the creators of the theaters attempted to combine Chinese theatrical traditions, reflecting the national identity of the Chinese people, and new realities that presuppose the development of proletarian art in a young socialist state. The creative path of the Chinese Theater of Working Youth, which in 1831-1938 was directed by N.Z. Kiryuchenko, analyzed in more detail.

Keywords: theater, China, migration, Far East, Vladivostok, Northern theater, Chinese Theater of Working Youth.

Чжао Хуэйцин

*Доцент, Хэйхэский университет (Хэйхэ, КНР); аспирант,
Дальневосточный федеральный университет
(Владивосток)
273004890@qq.com*

Мэн Фаньхун

*Профессор, Хэйхэский университет (Хэйхэ, КНР)
479884839@qq.com*

Дударенок Светлана Михайловна

*Д.и.н., профессор, в.н.с., Институт истории, археологии
и этнографии народов Дальнего Востока ДВО РАН
(Владивосток)
dudarenoksv@gmail.com*

Аннотация: В статье рассматривается история развития китайского театра во Владивостоке в 1920-1930-х гг. Отмечается, что создателями театров предпринимались попытки соединить китайские театральные традиции, отражавшие национальную самобытность китайского народа, и новые реалии, предполагающие развитие пролетарского искусства в молодом социалистическом государстве. Более подробно анализируется творческий путь китайского Театра рабочей молодёжи, которым в 1831-1938 гг. руководил Н.З. Кирюченко.

Ключевые слова: театр, Китай, миграция, Дальний Восток, Владивосток, Северный театр, китайский Театр рабочей молодёжи.

Особое место в жизни китайской диаспоры Дальнего Востока России занимал театр — искусство, начавшееся в народных формах песенно-танцевального творчества; комбинация музыки, танца, пантомимы, декламации и акробатики, уходящая корнями в далекое прошлое, оно имело строгий канон стилизованной символики жестов и интонаций. Китайские артисты прибывали в дальневосточный регион наряду с другими китайскими иммигрантами, привнеся на чужбину кусочки своей культуры.

Возник китайский театр в период династий Цинь-Хань (202 г. до н.э. — 221 г. н.э.), расцвет китайского театрального искусства пришелся на период династий Сун-Юань (1271—1368 гг.). Отличаясь способами и техникой представлений, китайский традиционный театр разделяется более чем на 360 видов [12, с.13].

Самая распространённая и в Китае, и на русском

Дальнем Востоке пекинская музыкальная драма (*цзиньцзюй*), представляла собой одну из пяти видов китайских традиционных опер и наиболее полно выражала дух и характер традиционного театрального искусства [8, с. 116]. По содержанию китайские пьесы делились на три группы: историческая драма, в основе которой лежали реальные исторические события; пьесы на бытовые темы, основанные на историях из обыденной жизни и пьесы фантастически-мифологического содержания [11, с. 5]. Драма разделялась на военную (*у-си*) и гражданскую (*вень-си*). В пьесах отражалась общественная и религиозная жизнь китайцев, их отношение к добру, злу, справедливости, прославлялись военные подвиги.

Китайская театроведческая традиция рассматривает театр как синтез четырех равноправных элементов: пение (*чан*), декламация (*нянь*), движения и танец (*цзо*), борьба и акробатика (*да*). Все актеры должны были владеть этими элементами, являющимися основой «актер-

¹ Исследование выполнено в рамках научно-исследовательского проекта в области философии и социальных наук провинции Хэйлунцзян «Культурно-просветительская работа среди китайцев на Дальнем Востоке России 1920-1930-е годы», № 19SSB052 (2019); проекта экономического и социального развития в провинции Хэйлунцзян «Образ Китая в русской литературе и документах Дальнего Востока 1900-2000 гг.», № 20531 (2020) и Совета по стипендиям КНР (2019-2020).

ского мастерства», которому будущие актеры обучались с малых лет, считая, что только с их помощью можно в полной мере раскрыть художественные особенности пекинской оперы и лучше представить различные образы персонажей.

Зрительный зал китайского театра походил на клуб, за несколько часов до начала спектакля он уже был полон. Сюда приходили отдохнуть, провести время со своими друзьями и посмотреть игру актеров. В стоимость билета входило пребывание в театре с 19:00 до 23:00-24:00 часов, просмотр пьес и гимнастических номеров, а также чай и полотенце для вытирания пота. За отдельную плату зрителям предлагали семечки (шелуху сплевывали прямо на пол), пиво, лимонад [8, с. 118].

В.В. Граве отмечал, что китайские театры имелись во всех населенных пунктах Дальнего Востока, в которых проживало значительное китайское население. Представления, как правило, устраивались в условиях открытого пространства, действовали и временные театры, которые были особенно активны в период китайских новогодних праздников [4, с. 119].

Дальневосточные китайские театры играли важную роль в существовании китайской диаспоры. Для большого количества неграмотных китайцев именно театральные представления были основным зрелищным мероприятием и источником сведений о прошлом Китая и об устройстве мира.

По архивным документам и историческим публикациям установлено, что с момента открытия первого театра в 1898 г. и до закрытия последнего, владельцами или арендаторами китайских театров, во Владивостоке были Чэн Шанли, Ван Тынсин, Хоу Фучан, Ду Кيون, Сун Янчун, Тифонтай, Юнхозан, Мария Купер [2, с. 185].

В театрах, существовавших официально, не только устраивались представления, но и читали лекции. Нередко на китайских собраниях выступали ораторы с речами политического содержания. Здесь же прибывшими из Китая официальными лицами проводились разного рода патриотические компании, почти не контролируемый русскими властями и полицией [9, с. 84].

В 1920-1930 годы на Дальнем Востоке работало шесть китайских театров: два во Владивостоке, по одному — в Хабаровске, Благовещенске, Никольск-Уссурийске и Спасске.

Театр вместе с опиекурением и банковками были любимые развлечения китайцев. Их представления всегда привлекали многочисленную публику. Хотя постановки не выдерживали никакой критики (чаще всего это были пьесы фантастическо-легендарно-исторического поряд-

ка [25, л. 30], китайцы на театр часто тратили все накопленные деньги.

Одним из крупных и прибыльных китайских театров был китайский театр в г. Никольск-Уссурийске, принадлежащий богатому и известному предпринимателю Пан Хозину [18, л. 17]. Во Владивостоке существовало два китайских театра: Северный — «Сун-чжеу-утай» («Никогда не стареющий, как молодой бамбук») и Южный — «Юн-сян-ча-шан» («Благостно вечный дух чаепития»). В Южный театр ходили в основном состоятельные китайцы, а в Северный — китайские рабочие и крестьяне [1, с. 221]. Между театрами шла острая конкурентная борьба.

В 1928 г. Южный театр был закрыт под предлогом нарушения требований санитарной и пожарной инспекции, а на его площадях было решено организовать китайский кинотеатр [3, с. 94]; Северный театр — реформировался и расширил свою деятельность: был организован красный уголок, ликпункт, создан местком: августу 1928 г. около 90% артистов театра были членами профсоюза. Театр стал называться «Красная волна» [16, л. 19], его директором был назначен член ВКП(б) Н.З. Кирюченко (китайское имя — Е-Чун-Сен), режиссёром — Цай Ен. (Кирюченко работал в китайском театре с 1923 г. утверждал, что является членом КПК, однако никаких партийных документов на руках не имел [23, л. 7]). Осенью 1930 г. по решению Далькрайкома было создано управление китайскими театрами на Дальнем Востоке, и Н.З. Кирюченко стал совмещать должности директора китайского театра во Владивостоке, управления китайскими театрами в Дальневосточном крае, а с марта 1931 г. и директора китайского Театра рабочей молодежи (ТРАМа).

Вопрос о состоянии работы китайских театров неоднократно рассматривался на заседаниях Китсовещаний. Так, например, на совещании 28 марта 1928 г. обсуждали существующие в деятельности китайских театров недостатки: «а) полное отсутствие партийного руководства в работе театра; б) наличие ряда случаев злоупотреблений со стороны уполномоченного и председателя месткома коллектива китайских артистов, а также наличие у них на крупную сумму контрабандных товаров; в) идеологическая невыдержанность, проводимых в театре постановок; г) отсутствие в работе месткома всякой коллегиальности, заменяемой безраздельной диктатурой его председателя — Ли-Куена (опиокурительщик); д) отсутствие всякой отчетности о движении сумм по театру и практики заслушивания отчетов о работе коллектива театра на Правлении объединенных коллективов при «Бирже труда», вследствие чего возможны злоупотребления в финансовой сфере» [26, л. 5]. Поэтому отделу народного образования рекомендовали «...обратить особое внимание на деятельность китайских театров...» [18, л. 202].

Осенью 1929 г. китайский театр «Красная волна» передал краевому управлению театрально-зрелищными предприятиями (УТЗП). УТЗП, по словам управляющего китайскими театрами Дальнего Востока Н.З. Кирюченко, «не уделяло должного внимания владивостокскому китайскому театру», не понимало «какое громадное значение имеет китайский театр как культурный центр национальных меньшинств на Дальнем Востоке», что УТЗП рассматривает «театр лишь как источник доходов, используя доходы китайского театра для покрытия дефицита в своем бюджете» [27, л. 1].

В феврале 1931 г. в докладной записке «Из истории китайских театров на Дальнем Востоке» [27, л. 1-4] Н.З. Кирюченко приводит следующие данные: в течение 1929/1930 года УТЗП заняло у театра 14 тыс. руб. Из этой суммы возвратило только 7 тыс. 500 руб., а остальные потратили на покрытие дефицита Музыкальной комедии (1000 руб.), городского театра (3000 руб.); в июле 1930 г. был произведен новый заем в размере 10 тыс. руб. на возврат Госбанку аванса на покрытие убытков после пожара, УТЗП возвратило китайскому театру только 7 тыс. 500 руб.

Из-за отсутствия достаточных средств положение китайского театра было тяжелым, зданию театра требовался капитальный ремонт. Санитарные условия не отвечали самым элементарным требованиям: «температура в театре зимой не превышала 5-6 градусов» (зимой 1930 г. из-за недостатка угля и плохих печей театр не работал несколько дней); «из-за холода в театре бывает много пустых мест»: летом артистам «работать бывает совершенно невозможно из-за самых примитивных уборных, расположенных возле кулис» — все это вызывало недовольство со стороны артистов [27, л. 1].

Артисты были недовольны не только отвратительными условиями труда, но и неполучением «известного процента зарплаты в валюте», в связи с чем «некоторые артисты (большинство самых лучших) из старого китайского театра возвратились обратно в Китай», в результате театр оказался в трудном положении: чтобы подготовить новые кадры артистов нужно было время, а заменить их «старыми артистами» было невозможно из-за «полного отсутствия валюты...» [27, л. 3].

Работающие в театре на тот момент «старые кадры», происходили «из мелкобуржуазной, но бедной среды», они получили «свое артистическое образование при старом режиме в Китае», и поэтому обычно носили «отпечаток этой среды»: большинство артистов курили опиум, играли в азартные игры и «имели привычки старой китайской буржуазии». Кроме этого репертуар театра оставался старым, «ничего не имеющим общего с культурной революцией» [27, л. 2].

Для того чтобы решить материальные проблемы, коллектив театра в 1931 г. попросил у УТЗП ежегодную субсидию в 60 тыс. руб. «на предмет организации нового китайского театра», но денег не получил и вынужден был покрывать расходы из собственных средств [27, л. 3].

В докладной записке «Из истории китайских театров на Дальнем Востоке» [27, л. 1-4] Н.З. Кирюченко обращал внимание органов власти на проблему подготовки кадров для нового китайского театра. Для решения этой задачи необходимо, по его мнению, «организовать студию китайского театра», в которую пригласить «из школ, рабочих университетов и др. учебных заведений Дальнего Востока молодых китайских товарищей, рабочих, но получивших уже некоторое политическое и культурное образование», предпочтение при отборе отдавать тем «кто уже знаком с артистической жизнью, которые участвуют в драмкружках и т.д.» [27, л. 2-3]. В данную студию предполагалось принять 30 студийцев (10 женщин и 20 мужчин). Кроме артистической подготовки студийцам предполагалось дать и общеполитическую подготовку. По плану первое время студия должна была давать постановки в театре 2-3 вечера в неделю, причем постановки производить не только во Владивостоке, но и в других городах.

Высказал свои соображения Н.З. Кирюченко и в отношении репертуара театра. Он подчеркнул, что полностью заменить репертуар театра невозможно, что необходимо сохранить его национальную форму (смесь оперы и оперетты) и в то же время совершенно изменить содержание. Эти изменения, по его мнению, можно произвести тремя путями: а) пересмотреть и изменить некоторые из идущих пьес, оставив их как иллюстрацию жизни буржуазии и феодалов в Китае, после постановки устраивать обсуждение данных пьес, во время которого стараться разъяснить зрителю какую цель театр преследовал, ставя эти вещи; б) создать, написать новые пьесы, показывающие классовую борьбу в Китае, эксплуатацию трудящихся масс помещиками, компрадорами и империалистами, показывать в этих произведениях эпизоды из революционной борьбы китайского пролетариата за свое освобождение (восстание тайпинов, революция 1925-1927 годов и т.д.); в) перевести на китайский язык и поставить некоторые вещи из советского репертуара (например, «Рычи Китай» и т.д.). Трудности в замене старого репертуара новым заключались ещё и в том, что новые молодые кадры артистов «еще недостаточно подготовлены», а «культурный уровень китайских трудящихся масс недостаточно развит» [27, л. 2].

Несмотря на выявленные недостатки, китайские театры считались важнейшими учреждениями для агитационно-пропагандистской работы. Например, на заседании бюро Владивостокского Горкома ВКП(б) от 25 января 1931 г. предлагалось в китайских театрах перед началом

спектаклей проводить антирелигиозные доклады [14, л. 70]. По мнению партийных и советских органов, это может повысить эффективность политико-воспитательной работы, так как театры представляют собой учреждения, которые массово посещают китайские рабочие.

В 1931 г. Далькрайком ВКП(б) выступил с инициативой создания китайского театра рабочей молодежи (китайского ТРАМа), альтернативного традиционному китайскому театру [5, с. 58].

Необходимость открытия нового театра Н.З. Кирюченко объяснял тем, что на Дальнем Востоке проживало около 60 тыс. китайских рабочих, но на это количество китайцев имелась «всего одна художественная единица — китайский театр во Владивостоке», который представлял собой «старый феодальный театр ... застывшей в своих канонах», показывающий «в своих пьесах войны между феодалами и если бытовые темы — то публичные дома, с героями, где симпатия зрителя невольно на стороне феодала-купца, ростовщика» [19, л. 1]. По его мнению, «такая чуждо классовая к современной действительности и вопросам волнующими каждого китайского рабочего — работа театра — не могла удовлетворить китайского рабочего» [19, л. 1].

Основная задача нового театрального коллектива первоначально состояла в отходе от форм и содержания традиционных китайских постановок, поэтому развернулся процесс его откровенной русификации. С этой целью был приглашен русский режиссер, началась работа над пьесой «Красные языки», переведенной на китайский язык. Однако новый русифицированный спектакль оказался совершенно непонятным китайской публике, пришлось вернуться к ранее отвергнутому стилю национального китайского театра, изучить его особенности, чтобы найти общий язык с китайским зрителем. Для этого с большим трудом руководству ТРАМа удалось уговорить актеров старого китайского театра организовать обучение начинающих актеров, тем не менее, договоренность была достигнута и к первой годовщине ТРАМа (19 марта 1932 г.) состоялся выпуск 25 актеров, окончивших шестимесячные общеобразовательные актерские курсы [5, с. 58-59].

За два года работы ТРАМ подготовил и включил в свой репертуар 5 пьес на актуально-политические темы, написанные самими трамвцами: «Маньчжурские события» (автор — Сун-Бун-Мо), «Конец капитализма» (Сун-Бун-Мо), «Ленинские дни» (Ван-Сю-Кин), «Новый быт» (Ван-Сю-Кин) и «Сознание» (коллектив авторов) [19, л. 1].

За последующие несколько лет было подготовлено еще ряд новых пьес: «Ван-Фу-Лин» (авторы — Кирюченко и Левин), «Бой начат» (Цай-Ен), «Тудыгомин» (Сяо), «Латинизация» (Ко-Зы-Дю), «Уголь» (Цай-Ен), «Защита Шанхая»

(Тин-Шань), «Чапей» (Цай-Ен), а также старое произведение, прошедшее идеологическую переработку: «Кантонская коммуна» (Ван-Сю-кин) и др. [3, с. 95; 7, с. 23].

В августе 1932 г. китайский ТРАМ участвовал в 1-й Всесоюзной олимпиаде искусства в Москве, где за свою работу и мастерство, «как одни из лучших коллективов, был премирован ВЦСПС поездкой по СССР и получил Красное Знамя от редакции газеты «Советское искусство» «за идейность и мастерство» [19, л. 1].

Кроме Москвы, артисты посетили Горький, Ленинград, Харьков, города Донбасса, Баку, Ташкент и Новосибирск, везде они были радушно встречены рабочими и всей общественностью. Однако, когда ТРАМ вернулся 16 декабря 1932 г. во Владивосток, оказалось, что здесь он никому не нужен. Китайских зрителей стало гораздо меньше: многие уехали из-за осложнения отношений между СССР и Китаем.

Китайский ТРАМ оказался в крайне тяжелых условиях из-за отсутствия средств к существованию и нормальных условий работы, в результате чего артистам три месяца не выплачивали жалование. Несмотря на то, что ТРАМ числился по сметам, как края, так и города его никто не финансировал, за исключением китайского театра, который сам не получал никаких дотаций.

Отсутствие средств к существованию и нормальных условий работы грозило развалом ТРАМа. Для устранения возникших трудностей трамвцами были приняты ряд мер. Сохранив свой «революционный репертуар» в 1933 г., театр дал 48 спектаклей в рабочих клубах Дальзавода, Эгершельда, железнодорожного депо, клубе им. 1 Мая и других предприятий [5, с. 60]. Началась активная борьба с существующими недостатками: за один только 1933 г. около 20 актеров, десятки лет, куривших опиум, перестали курить и играть в азартные игры. Из стен театра были выведены банковки и контрабанда, улучшены бытовые условия [3, с. 95]. Но навести порядок в хозяйственно-финансовой деятельности ТРАМа в 1933 г. не удалось: в театре отсутствовал план работы, учет имущества и материалов, имелись факты нарушения тарифной дисциплины: работник имел ставку, проведенную приказом, 600 руб. — получал 750 руб., другой вместо 400 руб. — получал 600 руб. и т.д. Для наведения порядка в хозяйственно-финансовой деятельности в 1934 г. в ТРАМ был прислан новый бухгалтер, которому удалось ликвидировать существующие недостатки. Для оказания помощи театру в хозяйственной и творческой деятельности, к театру был прикреплен квалифицированный сотрудник [21, л. 62-63].

В 1934 г. старый китайский театр, в котором работало 97 чел., работал бездефицитно, получив 146 тыс. руб. чистой прибыли [22, л. 102]. К достижениям старого китай-

ского театра можно отнести и четыре новые постановки «Тайпинское восстание», «Чапей», «Красный Шахтер» и «Рычи Китай» [15, л. 37].

Учитывая то, что по существу театр не использовался на все 100%, 16 июня 1934 г. традиционный китайский театр и театр ТРАМ вновь отправились в поездку сроком на три месяца по крупнейшим городам СССР со своими новыми пьесами «Защита Шанхая», «Чапей», «Ван-Фу-Лин» и др. [10].

Репертуар гастрольной поездки, рассчитанной на 4 вечера, по два отделения в каждом, был следующий: *Первый вечер*: первое действие включало в себя знакомство зрителя с традициями китайского театра (не более 20 мин.), отрывок из пьесы «Обезьяна, кошка и тигр», игры театрального оркестра и танцев; второе действие — отрывок драмы (исторической или бытовой) с элементами акробатики, пьесу «Подарить водку» или «Ошибка в ошибке» и пьесу «Саньчакоу». *Второй вечер*: первое действие: пьеса «Подарить водку» или «Ошибка в ошибке», пьеса «Мулань» или «Самоубийство Танхуэй»; второе действие — пьеса «Чапей» и пьеса «Тайпинское восстание». *Третий вечер*: первое действие — пьеса «Подарить водку» или «Ошибка в ошибке» и пьеса «Застава Хунни»; второе действие — отрывки из пьесы «Рикша» и др. *Четвёртый вечер* — пьеса «Фун-Бо-Тин» [22, л. 32-33(об)].

Одновременно с развитием китайского театра рабочей молодежи шел процесс его слияния со старым китайским театром. Несмотря на то, что в 1932 г. последний уже поставил 3 пьесы с советской тематикой, принцип его работы до 1934 г. оставался прежним — постановка варьете и шантанов, в нем постановки шли с утра до позднего вечера. Под влиянием китайского ТРАМа с 1934 г. старый театр перестроился на рельсы европейских театров. Туда был специально прикреплен партийный работник, который вместе с сотрудниками Ленинской школой занимался переводом пьес.

Однако достигнуть желаемого слияния театров было нелегко. Бой между двумя театрами, старым, феодальным пропитанным конфуцианской моралью и новым ТРАМом — был длительный и жестокий, потребовалась большая и жестокая ломка ряда феодальных традиций и привычек в работе, в быту и психологии.

В 1935 г. ТРАМу удалось привлечь старых китайских актеров к постановке пьесы «Тайпинское восстание», для оказания методической помощи театру были привлечены ученые и литературные круги китайской диаспоры. Для того, чтобы привлечь русского зрителя, трамовцы обратились за помощью в переводе пьес с китайского языка на русский к студентам и сотрудникам Китайской ленинской школы и других китайских учебных заведе-

ний [19, л. 1; 20, л. 6; 22, л. 14-15].

Несмотря на определенные успехи, деятельность и состояние китайского театра продолжали беспокоить партийные и советские органы. Для улучшения массовой работы театра предполагалось организовать с помощью курсантов Китайской ленинской школы и артистов театра массовую работу вокруг новых постановок, путём проведения бесед, докладов в общежитиях рабочих города (китайских и русских) и др. А для улучшения материально-финансовой базы театра и положения работников предполагалось поставить китайский театр на госбюджет и не сокращать дотации, организовать питание коллектива театра в столовой промыслового союза [15, л. 37-40].

В письме директора театра Н.З. Кирюченко от 26 марта 1937 г. на имя секретаря Крайкома ВКП(б) И.М. Варейкиса подробно описывались перемены, которые произошли в деятельности театра. По мнению директора, «театр совершенно изменил свое лицо и не только лицо, но и содержание. Из театра типа кафе-шантана, с присутствием ему столиками, закусками, семечками в зрительном зале, летающим полотенцем для вытерания пота, с царящей повсюду грязью и крайней некультурности, как в зрительном зале, так и на сцене, и в содержании пьес», где разыгрывались никому не нужные, непонятные трагедии о жизни древних императоров, богов и мудрецов, театр «превратился в культурное учреждение, стал понятен и любим китайскими массами. Изменилось лицо театра, изменились актеры, вырос китайский ТРАМ, изменился и репертуар театра. Мы выбросили все мертвое, ненужное, весь хлам, сохранив все национальные, культурные, и исторические ценности» [20, л. 6].

В 1935 г. коллектив ТРАМа активно включился в подготовку празднования 15-летия Приморского комсомола. Праздничные мероприятия включали смотры художественной самодеятельности; выставки молодых художников; выступления молодых литераторов, музыкантов, певцов, а также китайского ТРАМа, предусматривалось, что каждая первичная организация должна продемонстрировать успехи в области политучёбы и внутрикомсомольской работы [16, л. 74].

Интерес к китайскому рабочему театру вновь усилился в 1936 г., когда было принято совместное решение Всесоюзного комитета по делам искусств и Далькрайкома ВКП(б) о выезде театра на гастроли по СССР в марте-апреле 1936 г. на организацию гастролей планировалось выделить 25 тыс. руб. на оформление спектаклей и 20 тыс. руб. — в качестве аванса отъезжающим артистам театра [20, л. 13].

В мае 1937 г. китайскому театру было дано разрешение на новую гастрольную поездку по СССР сроком на

4-5 месяцев по маршруту Москва — Ленинград — Киев — Харьков — Баку — Тифлис — Свердловск — Новосибирск. Директор ТРАМа Кирюченко считал, что данная гастрольная поездка разрешит многие, если не все, проблемы театра. Гастрольная поездка была очень важна и для дальнейшего существования театра [20, л. 7]. Для гастролей были отобраны 2 пьесы (классическая пьеса «Фун-Бо-Тин» и новая пьеса «Маньчжурские события») и 9 отрывков из разных классических революционных пьес [20, л. 26].

В 1937 г. началась волна массовых репрессий в отношении китайских иммигрантов. За 1937—1938 годов было арестовано 11 тыс. и депортировано ещё 8 тыс. китайцев [6, с. 102-103]. Чем меньше становилось потенциальных зрителей, тем труднее было содержать театр и его труппу. Охладевать к китайскому театру стали и партийные, и советские структуры региона.

Падение интереса к китайскому театру ярко проявилось в сокращение количества спектаклей и зрителей, так в 1937 г. театр дал всего 308 спектаклей, которые посетили 78 тыс. 888 чел. [30, л. 171] зрителей, по сравнению с 1934 г. количество зрителей уменьшилось почти наполовину.

В обстановке усиливавшихся репрессий вся деятельность китайского театра вызвала серьёзные подозрения. В результате к 10 апреля 1938 г. из 51 артиста китайского театра 29 репрессировали. В мае 1938 г. директор Н.З. Кирюченко также был арестован органами НКВД. Решением бюро Приморского обкома ВКП(б) от 9 июня 1938 г. в пятидневный срок вся работа китайского театра была свернута, его здание передано областному управлению НКВД. Так завершился творческий путь китайского ТРАМа, являвшегося своеобразным экспериментом советской власти, попытавшейся соединить традиции европейского и восточного театрального искусства ради политического воспитания китайских трудящихся [24, л. 7].

Таким образом, китайские театры, сохранив национальные художественно-выразительные средства театрального искусства, представляли для китайцев, проживающих в России, не только место отдыха и развлечения, но и помогли им сохранить чувство принадлежности к родине. В то же время театры стали одним из важных орудий как для политической агитации среди китайцев советских властей, так и для пропаганды русского и советского искусства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алепо А.В., Бондарь Г.А. К вопросу о клубах, театрах и печати китайской диаспоры советского Дальнего Востока в 1923—1930 гг. // Россия и Китай: история и перспективы сотрудничества: материалы VIII Международной научно-практической конференции (Благовещенск — Хэйхэ — Чанчунь, Шеньян, 21—8 мая 2018 г.). Вып. 8. / отв. ред. Д.В. Буяров, Д.В. Кузнецов. Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2018. С. 219-224.
2. Анча Д.А., Мизь Н.Г. Китайская диаспора во Владивостоке: страницы истории. Изд. 2-е, допол. Владивосток: Дальнаука, 2015. 310 с.
3. Ващук А.С., Чернолуцкая Е.Н., Королева В.А., Дудченко Г.Б., Герасимова Л.А. Этномиграционные процессы в Приморье в XX веке. Владивосток, 2002. 228 с.
4. Граве В.В. Китайцы, корейцы и японцы в Приамурье // Труды командированной по Высочайшему повелению Амурской экспедиции. Вып. XI. СПб., 1912. 489 с.
5. Кулинич Н.Г. Китайский театр рабочей молодежи на советском Дальнем Востоке (1930-е гг.) // Новый исторический вестник. 2011. № 1(27). С. 57-64.
6. Ларин А.Г. Китайцы в России вчера и сегодня: исторический очерк. М., 2003. 220 с.
7. Левин И. Советский китайский театр // Советский театр. 1935. № 5—6. С. 23.
8. Преснякова Л.В. Традиционный китайский театр на русском Дальнем Востоке и в полосе отчуждения КВЖД в конце XIX — начале XX в. // Вестник ДВО РАН. 2006. № 2. С. 114-122.
9. Соловьев Ф.В. Китайское отходничество на Дальнем Востоке России в эпоху капитализма (1861—1917 гг.). М., 1989. 124 с.
10. Тихоокеанская звезда. 1934. 27 мая.
11. Чжан Юнхэ. 张永和. 张永和聊史说戏. Чжан Юнхэ Ляоши Шуоси. [История и китайская опера, изучаемая Чжан Юнхэ]. Пекин: Изд-во Пекин, 2019. 371 с.
12. Чжэн Чуаньинь. 郑传寅. 中国戏曲史. Чжунгуо Сицзюй Ши. [История китайского театра]. Пекин: Изд-во высшего образования, 2018. 371 с.
13. Государственный архив Приморского края (ГАПК). Ф. П—1. Оп. 1. Д. 710.
14. ГАПК. Ф. П—3. Оп. 1. Д. 254.
15. ГАПК. Ф. П—3. Оп. 1. Д. 602.
16. ГАПК. Ф. П—67. Оп. 1. Д. 172.
17. Государственный архив Хабаровского края (ГАХК). Ф. П—2. Оп. 1. Д. 45.
18. ГАХК. Ф. П—2. Оп. 1. Д. 95.
19. ГАХК. Ф. П—2. Оп. 11. Д. 167.
20. ГАХК. Ф. П—2. Оп. 11. Д. 188.
21. ГАХК. Ф. П—2. Оп. 11. Д. 189.

22. ГАХК. Ф. П.—2. Оп. 11. Д. 193.
23. ГАХК. Ф. П.—2. Оп. 11. Д. 241.
24. ГАХК. Ф. П.—2. Оп. 11. Д. 243.
25. ГАХК. Ф. П.—2. Оп. 11. Д. 404.
26. ГАХК. Ф. П.—2. Оп. 11. Д. 96.
27. ГАХК. Ф. П.—2. Оп. 9. Д. 75.
28. ГАХК. Ф. П.—2. Оп. 9. Д. 77.
29. ГАХК. Ф. П.—2. Оп. 11. Д. 243.
30. ГАХК. Ф. Р.—719. Оп. 6. Д. 3.

© Чжао Хуэйцин (273004890@qq.com), Мэн Фаньхун (479884839@qq.com),
Дударенок Светлана Михайловна (dudarenoksv@gmail.com).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИЕЙ СРЕДСТВАМИ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННОЙ ТЕРАПИИ¹

Архипова Светлана Владимировна

К.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева»

(г. Саранск)

arhipova.swetlana2011@yandex.ru

Пигалова Наталья Александровна

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

natusik_731@mail.ru

DEVELOPMENT OF CONNECTED SPEECH IN PRESCHOOLERS WITH SPEECH PATHOLOGY MEANS OF MULTIPLICATION THERAPY

**S. Arkhipova
N. Pigalova**

Summary: The article deals with the problem of the development of coherent speech in preschool children with speech pathology, which requires the use of not only traditional, but also non-traditional means, one of which is cartoon therapy. The aim of the study is to develop organizational and methodological foundations for the development of coherent speech in preschool children with speech pathology by means of animation therapy.

Keywords: coherent speech, development, speech pathology, animation therapy, preschoolers with speech pathology.

Аннотация: В статье рассматривается проблема развития связной речи у дошкольников с речевой патологией, требующая для своего решения применения не только традиционных, но и нетрадиционных средств, одним из которых является мультипликационная терапия. Целью исследования является разработка организационно-методических аспектов развития связной речи у дошкольников с речевой патологией средствами мультипликационной терапии.

Ключевые слова: связная речь, развитие, речевая патология, мультипликационная терапия, дошкольники с речевой патологией.

Введение

Проблема развития связной речи дошкольников с речевой патологией является одной из важнейших в логопедической науке и практике. Являясь высшей и наиболее совершенной формой речевого взаимодействия ребенка с окружающим миром, связная речь обеспечивает ему возможность целостного восприятия, отражения и воспроизведения информации. У дошкольников с речевой патологией отмечается недоразвитие связной речи, оказывающее отрицательное влияние на их познавательное развитие, образование и социальную интеграцию.

Современные социально-экономические преобразования в обществе диктуют необходимость воспитания

творчески активной личности, обладающей способностью быстро и эффективно справляться с возникающими трудностями. В связи с этим для решения вопросов, непосредственно связанных с проблемами развития связной речи у дошкольников с речевой патологией, необходимо задействовать не только традиционные, но и нетрадиционные средства, одним из которых является мультипликационная терапия (мультитерапия).

В России социальный проект «Мультитерапия», инициатором и координатором которого выступал Фонд «Поддержки инициатив в области семьи и детства «Национальный детский фонд», был запущен еще в 2008 году. В его задачи входило создание межрегиональной сети детских анимационных студий, направленных на реабилитацию и творческую социализацию детей с ограни-

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке вуза-партнера ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева» по теме: «Психомоторное развитие детей с речевой патологией средствами арттерапевтических технологий» (№ 129/2021, дата рег.: 01.04.2021).

ченными возможностями здоровья или оказавшихся в трудной жизненной ситуации. В настоящее время, естественным приемником проекта «Мультитерапия», продолжившим развитие указанного направления работы на государственном уровне, выступает проект «Развитие межрегиональной сети детских анимационных студий для распространения модели творческого развития и социализации детей инновационными средствами коллективной анимационной деятельности» [12].

Продуктивная реализация процесса развития связной речи у дошкольников с речевой патологией средствами мультипликационной терапии невозможна без качественного организационно-методического обеспечения. Однако в специальной литературе крайне мало научно-методических рекомендаций, посвященных проблеме речевого развития, в том числе и развития связной речи средствами мультипликационной терапии, а технология данного процесса в контексте работы с детьми, имеющими речевую патологию, остается недостаточно неразработанной.

Данный факт определил цель работы, заключающейся в разработке организационно-методических аспектов развития связной речи у дошкольников с речевой патологией средствами мультипликационной терапии. Данные, полученные в результате опытно-экспериментальной деятельности, позволяют утверждать, что специально организованная работа детской студии анимации «Мультишки» с использованием средств мультипликационной терапии может способствовать повышению уровня развития связной речи детей данной категории.

Представленные в статье теоретические материалы дополняют имеющиеся в научных исследованиях данные по заявленной проблематике, а практическая значимость заключается в возможности использования педагогами в коррекционно-педагогической работе по развитию связной речи дошкольников, имеющих речевую патологию, разработанной программы детской студии анимации «Мультишки».

Изложение основного материала

Вопросы развития связной речи рассматриваются в различных направлениях многими педагогами (М.М. Алексеева, А.М. Бородич, Я.М. Георгиева, Б.М. Джандар, И.Н. Лебедева, Ф.К. Уракова, В.И. Яшина и др.), психологами (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Ф.А. Сохин, Д.Б. Эльконин и др.) и логопедами (Т.Д. Барменкова, И.С. Жгутова, Р.И. Лалаева, Т.Б. Филичева и др.).

Так, по мнению М.М. Алексеевой и В.И. Яшиной, под связной речью понимают смысловое развернутое высказывание, обеспечивающее общение и взаимопони-

мание [1]. Связность, по словам С.Л. Рубинштейна, это «адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя» [13].

Связная речь дошкольников с речевой патологией развивается с отставанием и характеризуется медленным накоплением пассивного и активного словаря, неадекватным усвоением значений слов, трудностями составления развернутых рассказов, управления лексемой в самостоятельной речевой деятельности (Т.Д. Барменкова, Р.И. Лалаева) [2; 10].

А.М. Бородич, И.С. Жгутова, Т.Б. Филичева и др. предлагают использовать для развития связной речи традиционные методы и приемы – наглядные, словесные, речевые образцы, словесные упражнения [3; 8; 16]. Однако для данной цели существует большое многообразие и нетрадиционных средств, одним из которых является мультипликационная терапия.

Мультипликационная терапия – это одно из направлений арт-терапии, терапии киноискусством. В мультипликации выделяют два направления: активная – непосредственное создание мультфильмов и пассивная – просмотр готовых мультфильмов. В данной статье мы остановимся на активной мультипликации.

Сущностью первого направления мультипликационной терапии является создание мультфильма, в котором принимает непосредственное участие сам ребенок. Он может быть сценаристом, режиссером-постановщиком, костюмером, актером или мастером дублирования. В процессе подготовки мультипликационного фильма у детей происходит активизация процесса восприятия лексического материала; развиваются лексико-грамматические средства языка; формируется связная речь и коммуникативная компетентность.

В исследованиях О.В. Сажиной, Д.И. Сиговатовой, Т.И. Поповой и др. мультипликационная терапия представлена в качестве нового направления коррекционной работы, оригинальной формы взаимодействия с детьми, имеющими проблемы в развитии. Авторы отмечают, что данное средство позволяет осуществлять коррекцию состояния ребенка эффективно, гармонично и естественно [14; 15].

M. Karch, F. Hofmann, C. Schmitt, M. Schneider, A. Schomig, B. Zrenner и др. рассматривают создание мультфильма как многоаспектный процесс, вбирающий в себя различные виды детской деятельности. В процессе создания мультфильма у дошкольников формируются такие важные личностные качества, как любознательность, активность, эмоциональная отзывчивость, доброта, самоконтроль, а также развиваются коммуникатив-

ные умения и навыки, а главное – формируется связная речь [18].

S.V. Arkhipova, O.S. Grishina, N.G. Minaeva, T.A. Mikheikina, N.V. Ryabova считают, что благодаря мультипликационной терапии формируются зачатки речи; создаются тесные связи между действием, словом и предметом; активизируется речевая активность при создании новых героев и сюжетных линий; совершенствуется процесс удержания внимания на предметах и речевых действиях [17].

Кроме того, Е.А. Зелинская, Д.И. Сиговатова отмечают, что в процессе создания мультипликационного фильма идет развитие связной речи. В ходе подготовки и съемки мультфильма осуществляется накопление лексического строя речи детей, отрабатываются навыки грамматического оформления фраз. Игровая организация данной деятельности стимулирует их речевую активность, вызывает речевое подражание, а в последствии формирует настоящий диалог с мультипликационными персонажами, сверстниками или с педагогами. Кроме того, в процессе создания мультфильма дети, учатся общаться со сверстниками и взрослыми, принимать роль каждого участника при выполнении коллективного дела [9; 15].

В материалах представленной статьи мы обсуждаем результаты проведенного исследования по развитию связной речи у детей дошкольного возраста с речевой патологией с использованием средств мультипликационной терапии.

На первом этапе исследования осуществлялся анализ литературы, определялась сущность понятий «мультипликационная терапия», «связная речь», выделялись особенности речевого развития дошкольников с речевой патологией. На втором этапе осуществлялась диагностика связной речи дошкольников с речевой патологией, велась разработка содержания опытно-экспериментальной работы по развитию связной речи детей данной категории средствами мультипликационной терапии. На третьем – апробировалось содержание разработанной программы детской студии анимации «Мультяшки», осуществлялся анализ и интерпретация данных исследования, определялась его эффективность.

Опытно-экспериментальная деятельность осуществлялась на базе МБДОУ «Детский сад № 82 комбинированного вида» г. Саранск (Россия). В ней приняли участие дети старшего дошкольного возраста, имеющие логопедическое заключение «Общее недоразвитие речи, III уровень речевого развития».

Для диагностики были отобраны задания, предложенные В.П. Глуховым для обследования состояния связной речи дошкольников с общим недоразвитием

речи [5; 6]. Методика включала шесть заданий, описание характера выполнения которых приведено ниже. При качественном анализе результатов диагностики учитывались объем правильно выполненных заданий и самостоятельность их выполнения дошкольниками.

Результаты диагностики показали, что при выполнении задания на определение способности составлять законченное высказывание на уровне фразы (по изображенному на картинке действию), справились лишь 15,38 % дошкольников. Несмотря на то, что рассказ был составлен с помощью стимулирующих вопросов, его продолжение было достаточно информативно и оригинально. Частично справились с заданием, составив большую часть фраз с помощью педагога, 30,77 % детей. Их рассказ был составлен с помощью побуждающих и наводящих вопросов, но его связность была нарушена. Благодаря наводящим вопросам экспериментатора 53,85 % обучающихся смогли составить высказывания из 1–2 предложений, состоящих преимущественно из имён существительных и обиходных глаголов. Однако в их рассказах было нарушено смысловое соответствие продолжения рассказа.

При выполнении задания на выявление способности устанавливать лексико-смысловые отношения между предметами и переносить их в виде законченной фразы-высказывания лишь 7,69 % дошкольников составили фразу по картинкам без ошибок согласования слов в предложении. Частично справились с заданием, установив связь лишь между несколькими предметами, передав их в виде законченной мысли, 57,69 % детей. Не смогли составить предложения и найти логическую связь между предметами 34,62 % дошкольников. В их рассказах отмечались замены прилагательных на существительные и изменение словообразовательных суффиксов.

Выполняя следующее задание только 11,54 % дошкольников, прибегая к помощи взрослого в виде побуждения или некоторых стимулирующих вопросов, смогли полностью воспроизвести содержание небольшого по объему и простого по структуре литературного текста. Частично справились с заданием 46,15 % детей. В их пересказах отмечались пропуски отдельных элементов действия или целых фрагментов. Не смогли правильно воспроизвести прослушанный текст даже по наводящим вопросам 42,31 % дошкольников. В их пересказе имели место неточное употребление слов, нарушение связности высказывания.

С заданием на выявление способности составлять связный сюжетный рассказ на основе наглядного содержания последовательных фрагментов-эпизодов показало, что самостоятельно справились только 9,23 % дошкольников. Только при помощи наводящих вопросов

педагога смогли составить связный сюжетный рассказ 61,54 % детей. Они допускали неправильное употребление глаголов («беги» – «бежи», «ищу» – «искаю»), замены глаголов на прилагательные («сердится» – «сердитая»), в отдельных случаях в их рассказе наблюдалось перечисление отдельных элементов продемонстрированных наглядно эпизодов. Не удалось составить рассказ 19,23 % дошкольников. Они не смогли самостоятельно установить смысловые предикативные отношения и передать их в правильных по структуре фразах.

Самостоятельно составить рассказ с опорой на личный опыт смогли 15,38 % дошкольников. Большая часть его фрагментов представляла оригинальные связные фразовые высказывания о жизненных впечатлениях детей. Частично справились с заданием, составив отдельные фрагменты рассказа, содержащие в основном перечисления предметов и действий, 57,69 % детей. Не удалось составить рассказ 26,92 % дошкольников.

Самостоятельно составить описательный рассказ, отразив все основные признаки предметов, соблюдая логическую последовательность в их описании, смогли 7,69 % дошкольников. С помощью наводящих вопросов составили описательный рассказ 53,85 % детей. Однако в связи с бедностью активного словаря прилагательных в их рассказе отсутствовали некоторые существенные признаки предметов. Не справились с заданием 38,46 % дошкольников. В их рассказе наблюдались нарушения использования предложно-падежных конструкций (пропуски, замена предлогов, искажение окончаний), отсутствовала последовательность изложения.

Результаты констатирующего эксперимента позволили условно выделить три дифференцированные группы дошкольников с речевой патологией в соответствии с уровнем развития связной речи. Данное распределение наглядно представлено на рисунке 1.

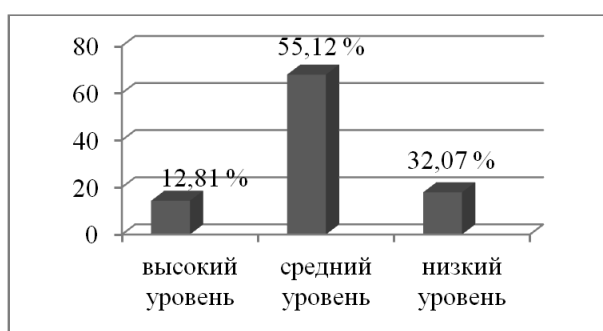


Рис. 1. Распределение дошкольников с речевой патологией по группам в соответствии с уровнем развития связной речи (по результатам констатирующего эксперимента)

Данные диагностики подтвердили наше предполо-

жение о необходимости совершенствования традиционной методики развития связной речи у дошкольников с речевой патологией. Одним из путей решения данной проблемы нам видится применение коррекционно-развивающих технологий, в частности, мультипликационной терапии.

В основу опытно-экспериментальной была положена разработанная программа детской студии анимации «Мультяшки». Процесс создания мультипликационных фильмов осуществлялся дошкольниками с речевой патологией поэтапно.

На первом этапе осуществлялся выбор художественного произведения (сказки), который затем брался за основу разработки сценария будущего мультфильма. Отбирались те произведения, которые уже были хорошо знакомы детям. На данном этапе также происходило обсуждение выбранной сказки, в ходе которого дошкольники выражали свое мнение, пытались наиболее точно и правильно аргументировать собственные мысли.

Второй этап включал создание сценария, т.е. разработку общей концепции и идеи мультфильма, а также образов и характеров каждого из героев. В процессе разработки сценария дети подбирали новые слова и словосочетания для наиболее точной и красочной передачи сюжета, используя развернутые ответы с последующим переходом к описанию простых предметов, а затем к рассказу с несложным содержанием и ярко выраженными признаками действий. При создании сценария проводилась работа по обогащению речи дошкольников разнообразными грамматическими формами и конструкциями; развитию умения строить различные виды фраз.

На следующем этапе шла раскадровка, включающая совместный разбор действий сценария мультфильма по отдельным сценам. Делая раскладку, дети представляли, насколько будет понятен сюжет мультфильма зрителям. В ходе создания иллюстраций к мультфильму обогащался активный словарь дошкольников, развивалось вербальное и невербальное воображение.

На четвертом этапе создавались персонажи и декорации для мультфильма в различных техниках прикладного творчества. На данном этапе шло подробное обсуждение содержания каждого рисунка и пластилинового персонажа, проговаривался сюжет мультфильма, описывался внешний вид героев, что способствовало накоплению активного словаря дошкольников существительными, глаголами, прилагательными и другими частями речи.

Пятый этап включал озвучивание, выработку дикции, развитие интонации и эмоциональной выразительности

речи. Дошкольники совершенствовали фонетические навыки, учились произносить звукоподражательные слова с различной интонацией и силой голоса, развивали речевое дыхание. При озвучивании мультфильма формировалась выразительность речи от произвольной эмоциональной к интонационной речевой.

На следующем этапе педагогом осуществлялся монтаж в среде специальных компьютерных программ («Adobe Premiere»). Для развития субъективной позиции детей, ощущения себя автором, мы указывали фамилии и имена детей в титрах мультфильма или их фотографии.

На заключительном этапе осуществлялся совместный просмотр и обсуждение созданного мультфильма. С целью коллективного обсуждения полученного продукта в процессе просмотра создавалась эмоционально-положительная атмосфера, которая позволяла раскрепостить детей. Совместные просмотры обладали для нас диагностической ценностью, так как позволяли оценить уровень развития монологической и диалогической речи дошкольников.

В ходе работы студии дошкольниками совместно с педагогами были созданы мультипликационные фильмы по мотивам русских-народных сказок «Колобок» и «Репка». В процессе создания мультфильмов развитие связной речи осуществлялось в определенной последовательности. Первоначально отрабатывалась обиходная лексика и побудительные фразы простейшей структуры, тем самым обеспечивалось наполнение элементарных форм общения. Постепенно вводился лексический материал, необходимый для выражения понятий абстрактного характера, и усложнялись грамматические формы фраз. Это создавало основу для перехода от диалогической речи к описательно-повествовательной, а в дальнейшем, к составлению устных и письменных связных текстов.

Развитие связной речи у дошкольников на занятиях достигалось использованием специальных приемов, нацеленных на отработку логической последовательности в пересказе событий по сюжетам мультипликационных фильмов; отображению главных связей в речи; использованию лексико-грамматических средств в оформлении связного высказывания при описании персонажей мультфильмов; активизации лексического запаса; применению различных синтаксических средств в оформлении связного высказывания; созданию текстов с использованием различных функционально-смысловых типов речи и др.

Результаты контрольного эксперимента, направленного на выявление эффективности проведенного экспериментального обучения, наглядно представлены на рисунке 2.

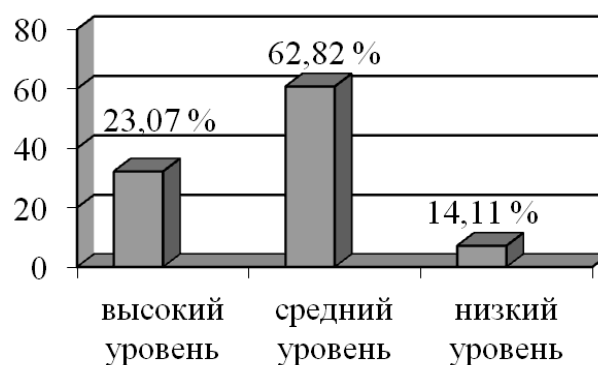


Рис. 2. Распределение дошкольников с речевой патологией по группам в соответствии с уровнем развития связной речи (по результатам контрольного эксперимента)

Исходя из результатов контрольной диагностики, были выделены три дифференцированные группы дошкольников с речевой патологией.

Первая группа – обследуемые с высоким уровнем развития связной речи. Они способны составлять законченное высказывание на уровне фразы, устанавливать лексико-смысловые отношения между предметами и при этом переносить их в виде законченной фразы-высказывания, воспроизводить небольшой по объему, и простой по структуре литературный текст, составлять связный сюжетный рассказ на основе наглядного содержания последовательных эпизодов, составлять рассказ на основе личного опыта.

Вторая группа – дети со средним уровнем развития связной речи. Их речь отличается краткостью, отсутствием логической последовательности и сжатостью изложения. Вместо активного развертывания сюжета в рассказе наблюдается перечисление отдельных элементов ситуации.

Третья группа – дошкольники с низким уровнем развития связной речи. У них наблюдаются нарушения лексико-грамматического строя речи, бедность словаря, конструкции фраз преимущественно состоят из имён существительных и обиходных глаголов. Отмечается неточность употребления слов в предложениях, нарушение использования предложно-падежных конструкций, которые выражаются в пропуске, замене предлогов, искажении окончаний.

Исходя из полученных данных констатирующего и контрольного экспериментов, можно проследить положительную динамику роста уровня развития связной речи дошкольников с речевой патологией. Данный анализ показывает, что количество детей с высоким уровнем выросло в три раза, в то время как число испытуемых с низким уровнем уменьшилось так же в три раза, а

дошкольников со средним уровнем, по-прежнему остаются большинство.

Выводы

Следует заключить, что вопросы развития связной речи средствами мультипликационной терапии в отечественной науке практически не изучались. В ходе опытно-экспериментальной работы была подтверждена предполагаемая гипотеза, что специально организованная работа в рамках деятельности детской студии анимации будет способствовать повышению уровня развития связной речи детей дошкольного возраста с речевой

патологией путем формирования правильности, выразительности, четкости речи; расширения и уточнения словаря; совершенствования структуры предложения; обогащения монологической и диалогической форм речи; формирования мотивации в общении со сверстниками и взрослыми в процессе создания мультфильмов.

Материалы статьи могут быть полезны учителям-логопедам и педагогам дошкольных образовательных организаций, заинтересованным в развитии связной речи дошкольников с речевой патологией с помощью самостоятельной анимационной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учебное пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – 3-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2000. – 400 с.
2. Барменкова, Т.Д. Характеристика нарушений связного речевого высказывания у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : дис. канд. пед. наук / Барменкова Татьяна Дмитриевна; МПГУ им. В.И. Ленина. – Москва, 1996. – 177 с.
3. Бородич, А.М. Методика развития речи детей: учеб. пособие для пед. ин-тов по спец. «Дошкольная педагогика и психология» / А.М. Бородич. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1981. – 255 с.
4. Георгиева, Я.М. Развитие связной письменной речи: начальная школа / Я.М. Георгиева // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2015. – № 2. – С. 82–86. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-svyaznoy-pismennoy-rechi-nachalnaya-shkola> (дата обращения: 27.05.2021).
5. Глухов, В.П. Исследование особенностей связной речи старших дошкольников с ЗПР и ОНР / В.П. Глухов // Логопедия. – 2005. – № 3. – С. 23–27.
6. Глухов, В.П. Исследование состояния связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР / В.П. Глухов // Дефектология. – 1986. – № 6. – С. 27–32.
7. Джандар, Б.М. Текст как основа для формирования устной связной речи / Б.М. Джандар // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2012. – № 1. – С. 198–204. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tekst-kak-osnova-dlya-formirovaniya-ustnoy-svyaznoy-rechi> (дата обращения: 27.05.2021).
8. Жгутова, И.С. Формирование связной речи у детей с ОНР / И.С. Жгутова // Ребёнок в детском саду. – 2004. – № 4. – С. 52–55.
9. Зелинская, Е.А. Эффективность методики развития коммуникативных умений детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями средствами арттерапии / Е.А. Зелинская // Вестник Челябинского государственного университета. – 2014. – № 4 (333). – С. 118–124. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnost-metodiki-razvitiya-kommunikativnyh-umeniy-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta-s-intellektualnymi-parusheniyami> (дата обращения: 27.05.2021).
10. Лалаева, Р.И. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – Ростов на Дону: Феникс, 2004. – 224 с.
11. Лебедева, И.Н. Связная речь: речь в общении и речь в деятельности / И.Н. Лебедева // Специальное образование. – 2011. – № 2. – С. 88–98. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/svyaznaya-rech-rech-v-obschenii-i-rech-v-deyatelnosti> (дата обращения: 27.05.2021).
12. Международный проект «Мультитерапия». – URL: <http://detskiefantazii.ru/psihologia-tvorchestva/proekt-multterapiya.html> (дата обращения: 27.05.2021).
13. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
14. Сажина, О.В. Мульт-терапия – новое направление в коррекционной работе с детьми с нарушением зрения / О.В. Сажина, Т.И. Попова // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. В.В. Находкина. – М.: Просвещение, 2016. – С. 72–75.
15. Сиговатова, Д.И. Психологическое сопровождение ребенка младшего школьного возраста с помощью занятий по мультитерапии / Д.И. Сиговатова // Психологическая культура и психологическое здоровье личности в современных социокультурных условиях. – 2015. – № 4. – С. 144–146. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_25660618_62543160.pdf (дата обращения: 27.05.2021).
16. Филичева, Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста / Т.Б. Филичева. – М.: Просвещение, 1999. – 232 с.
17. Arkhipova, S.V. The formation of the coherent speech of junior schoolchildren with intellectual disabilities by means of animation-based therapy / S.V. Arkhipova, O.S. Grishina, N.G. Minaeva, T.A. Mikheikina, N.V. Ryabova // Revista inclusions. – Vol. 6. – Numero Especial – Octubre – Diciembre, 2019. – pp. 47–62.
18. Zrenner, B. Animation in therapy: the innovative uses of haptic animation in clinical and community therapeutic practice / B. Zrenner, M. Schneider, M. Karch, F. Hofmann, A. Schomig, C. Schmitt // Chronicle of Higher Education. – 2018. – Vol. 15. – pp. 179–187.

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДИКИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Белусова Ольга Геральдовна

преподаватель, Военный университет Министерства обороны РФ (г. Москва)
gero@myrambler.ru

INNOVATIVE METHODS WHEN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

O. Belousova

Summary: The article discusses the theoretical foundations and practical applications of innovative methods in foreign language education; lists current trends (e-learning, m-learning, blended learning, MOOCs, “flipped classroom”) and classifies examples of MOOCs for self-study of the Passive Voice in English. The author identifies useful electronic educational resources for practicing pronunciation in a distance learning environment. The conclusion states that it is advisable to develop students’ digital competency in the process of learning a foreign language, taking into account students’ individual needs and compulsory realisation of the discipline’s work programme.

Keywords: innovative teaching, foreign languages, digital resources, MOOC, flipped classroom, blended learning.

Аннотация: В статье рассмотрены теоретические основы и практические возможности применения инновационных методов в образовании при преподавании иностранных языков. Перечислены тенденции (использование смешанного обучения, MOOK, «перевернутого класса») и приведены примеры подбора MOOK для самостоятельного прохождения темы пассивного залога в английском языке. Автор определяет электронные образовательные ресурсы для отработки произношения в условиях дистантного обучения. Делается вывод о целесообразности развития цифровых компетенций студентов в процессе обучения иностранному языку с учетом индивидуальных запросов учащихся и обязательного исполнения рабочей программы дисциплины.

Ключевые слова: инновационные методы, преподавание иностранных языков, цифровые ресурсы, MOOK, перевернутый класс, смешанное обучение.

В настоящее время неизбежно стремление к цифровизации образования, так, наметился сдвиг в область онлайн- и дистант-образования. Современным преподавателям высшей школы приходится конкурировать за внимание своих студентов с крупнейшими онлайн-школами (типа SkyEng, Logos и многими другими), поэтому преподавание иностранного языка в вузе не должно отставать от тенденций и, соответственно, необходимо применять инновационные методики для обучения студентов поколения Z с их запросом на то, чтобы деятельность приносила сиюминутный интерес, практическую пользу и конвертировалась в навыки, которые пригодятся при трудоустройстве.

Прежде чем рассмотреть инновации в преподавании иностранных языков, необходимо уточнить понятие «инновации в образовании», например, в англоязычной литературе распространено сокращение EdTech, которое часто выступает синонимом онлайн-образования, однако на самом деле это понятие гораздо шире и включает весь набор цифровых инструментов, направленных на повышение эффективности образовательного процесса. Как видно из рисунка (Рис. 1), поиск по Ngram Viewer показывает¹, что это понятие входит в употребление с 1965 г., наблюдается скачок интереса с 1986 по 1996 гг., вероятно, в связи с появлением первых компьютеров, затем интерес к термину держится на стабильном уровне, за-

тем очевиден резкий подъем (до 2019 г., поскольку пока Ngram не отображает данные за 2020-2021 гг.), в связи с ускоренным развитием новых технологий, внедрением в повседневную жизнь смартфонов, которые привнесли возможность m-learning, то есть обучение может происходить попутно с другими делами, в дороге, в местах, удаленных от организации, предоставляющей образовательные услуги.

Можно воспользоваться справочником «25 years of EdTech» для анализа трендов на образовательном рынке за 1994-2018 гг. [4]. Автор дает подробное освещение возникновения веб-сервисов и ИКТ, описывает историю электронного обучения, MOOK (с 2012 г.), применение LMS и ЭОР, открытых ресурсов, мультимедиа и вики, использование электронного портфолио (с 2008 г.) и социальных сетей (с 2009 г.), виртуальных миров и игр, искусственного интеллекта, блокчейна и цифровых бейджей. В работу не включены, но также относятся к инновациям в образовании AR- и VR-технологии, а также инновационные методы, напрямую с технологиями не связанные, например, построение индивидуальной траектории для студента, создание корпоративных сервисов и персонализированной среды обучения. К инновациям в преподавании иностранных языков относятся все перечисленные выше тренды, хотя в отечественном образовании пока о блокчейне говорить не приходится, а цифровые

¹ https://books.google.com/ngrams/graph?content=edtech&year_start=1960&year_end=2019&corpus=26&smoothing=3

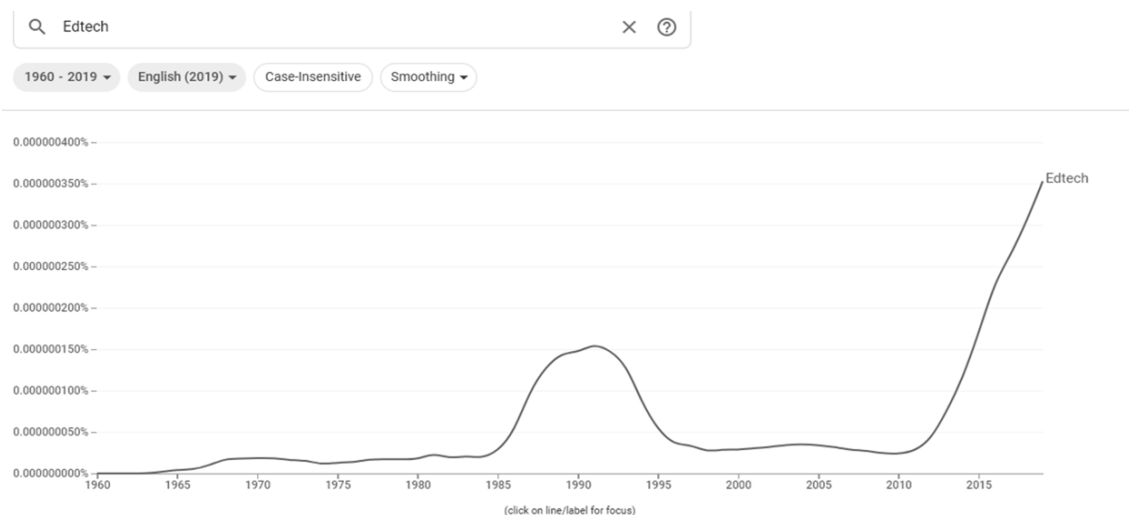


Рис. 1. Частота употребления термина EdTech в Google Books

бейджи как достоверный индикатор достижения определенных квалификаций пока вызывают недоверие несмотря на пропаганду ЮНЕСКО [7].

Государство заинтересовано в повышении квалификации специалистов и спонсирует программу «Кадры для цифровой экономики», в рамках этой программы 21 - 24 сентября 2021 в Республике Татарстан на базе МВЦ «Казань Экспо» состоится III отраслевой чемпионат в сфере информационных технологий по стандартам WorldSkills – DigitalSkills 2021. Не отстают и негосударственные платформы, образовательная платформа «Юрайт» дважды в год проводит школу преподавателя, где главной темой выступает «цифровое обучение: методики, практики, инструменты», на волне пандемии появились новые каналы обучения преподавателей новым технологиям – открытые ресурсы на YouTube, обучение по подписке в Instagram, Telegram и на собственных ресурсах педагогов, или посредством платных вебинаров. Вузы стали изыскивать собственные ресурсы для повышения квалификации педагогов. Следует отметить, что преподаватели иностранного языка обычно находятся на переднем крае использования технологий благодаря своему знакомству с зарубежными публикациями, а также повышенным потребительским спросом на обучение иностранным языкам, большим предложением на рынке услуг и значительной конкуренцией.

В рамках данной статьи мы сосредоточимся на инновационных практиках методики преподавания иностранного языка в вузах, на практическом опыте применения тех или иных ресурсов, а также наметим возможные тенденции применения технологий в ближайшем будущем. Кажется, что любое применение цифровых средств способно улучшить качество образования по сравнению с традиционными методами, однако ни в зарубежной, ни в отечественной практике пока не накопилось лонгитюдных данных, подтверждающих или

опровергающих эту гипотезу, поэтому говорить о пользе применения тех или иных инноваций нужно говорить осторожно. Но что неоспоримо, так это то, что в духе времени применение цифровых средств способствует инклюзии, благодаря онлайн-образованию стали способны обучаться студенты с болезнями опорно-двигательного аппарата, благодаря политике bring your own device студенты с плохим зрением могут приносить в вуз свои ноутбуки и заниматься на них. В преподавании иностранных языков инклюзия может реализоваться в выполнении на выбор студента по согласованию с преподавателем упражнений, которые может студент выполнять наравне с остальными. Так, например, можно запрограммировать в LMS, что для получения того или иного балла нужно выполнить определенный процент заданий, при этом сделать их спектр достаточно широким. При этом студенты с ДЦП могут быть освобождены от письменных работ, но делать тесты и выполнять задания на аудирование. студентов с нарушением слуха можно напротив избавить от необходимости проходить обязательные задания на аудирование за счет иного вариативного компонента.

Всё больше и больше идет ориентация на методику перевернутого класса в образовании, когда студенты осваивают необходимый теоретический материал самостоятельно, а на очной встрече с преподавателем демонстрируют свои знания и задают уточняющие вопросы. Такая методика, применявшаяся и ранее, в советской школе, на коллоквиумах, сейчас находит свое применение и в прикладных дисциплинах. Например, при изучении сложной грамматической темы преподаватель может задать ее прохождение на массовых открытых онлайн-курсах (MOOC), а на занятиях отработать навык на материале профессионально-ориентированной лексики. Перевернутый класс предполагает индивидуальное изучение дома, чтобы после групповая работа была более динамичной, интерактивной, ответственной, вклю-

чала перекрестную оценку, дискуссии и общий скаффолдинг [2, pp. 204-206]. Как показывают эмпирические исследования, использование перевернутого класса при преподавании английского языка в вузе не оказывает влияния на академические успехи студентов (хотя и отмечается улучшение навыков академического письма [2, p. 204, 3, p. 66], но повышает удовлетворенность от курса, если студентам заранее объясняют методику работы, а также грамотно подбирают материал для обучения (чтобы он не был излишним) и используют мотивирующие техники (например, геймификацию) [2, p. 216, p. 221].

При этом можно персонализировать обучение, представив список из нескольких курсов, так чтобы более слабым студентам предлагался начальный курс, а более сильным – продвинутый. Такая методика способствует не только выравниванию уровня знаний, но и повышению мотивации к обучению, так как студенты понимают, что они прогрессируют, а преподаватель внимательно относится к их потребностям. При этом преподавателю нужно контролировать, как студенты проходят курсы, собирать доказательства (скриншоты о выполнении заданий, прогрессе на курсе), следить за количеством потраченного времени. Необходимо вначале ознакомиться с содержанием курса самостоятельно и составить рекомендации студентам, что является наиболее трудоемкой частью. Поскольку MOOC довольно большое количество, нужно отслеживать новые курсы. Часто у студентов вуза возникает потребность в повторении глагольных времен и построения пассивных конструкций. На примере английского языка и темы *Passive Voice* попробуем составить список полезных курсов:

1. *Passive voice: Пассивный залог в разных временах и конструкциях* – курс разработан для организации дистанционного обучения при изучении английского языка для студентов СПбФТ 1 курса и не доступен для сторонних слушателей, однако, наличие такого курса сигнализирует о потребности создания MOOC для русскоязычных студентов – <https://mooc.spbstu.ru/course/view.php?id=765>
2. *English Course: Upper-Intermediate* – платный курс от BBC, тема пассивного залога проходит в юните 6 – <https://www.my-mooc.com/ru/mooc/english-course-upper-intermediate/>
3. *English Grammar: Verb Tenses in Active Voice & Passive Voice* – платный курс от Udemy – <https://wireless.education/study/english-grammar-verb-tenses-in-active-voice-passive-voice-language-online-course-by-udemy/>
4. На сайте Coursera, где можно проходить курсы бесплатно (при этом нельзя сделать отдельные задания и получить сертификат), пассивный залог изучается только в составе тематических курсов, например, *English for Journalism* – <https://www.coursera.org/lecture/journalism/language->

[focus-structure-of-active-and-passive-voices-6UUTI, Foundational Skills for Communicating about Health](https://www.coursera.org/lecture/focus-structure-of-active-and-passive-voices-6UUTI, Foundational Skills for Communicating about Health) – <https://www.coursera.org/lecture/foundational-skills-communicating-health/active-vs-passive-voice-Mmx79>.

Как видно, потребность в совершенно бесплатном курсе по пассивному залогов в английском языке не закрыта, хотя есть множество бесплатных отдельных, небольших и интерактивных материалов, например, на известном сайте BBC – <https://www.bbc.co.uk/learningenglish/course/intermediate/unit-12/tab/grammar>.

Перевернутый класс – это частная ситуация смешанного обучения, в фокусе которой личность студента. *Blended learning* или смешанное обучение подразумевает, что очное обучение сочетается с электронным или дистантным, использованием онлайн-технологий, в том числе в классе, применением различных теорий обучения и методологий, так чтобы и от традиционного, и от инновационного обучения преподаватели брали только самые лучшие практики [3, p. 67]. Например, методика организации смешанного обучения английскому языку в вузе с помощью платформы *My English Lab* от издательства Pearson применяется в МГУ, НИУ ВШЭ, РЭУ им. Плеханова, Финансовом университете [6, p. 130], это полноценные курсы, включающие задание на аудирование, чтение, грамматику, письмо и говорение (последние два вида проверяются преподавателем), но бесплатный доступ по умолчанию предоставляется только преподавателю, в то время как студенту нужно покупать соответствующие пособия издательства.

Приходится признать, что применение технологий виртуальных миров, дополненной и виртуальной реальности пока обходится дорого и вряд ли будет широко представлено в ближайшее время, однако есть эффективные способы применения цифровых технологий в образовании даже в ограниченном виде. Например, использование ресурсов для создания инфографики, видео-роликов и даже комиксов. Следует уточнить, что образовательные комиксы, как и другие ЭОР могут и должны создавать не только преподаватели, но и сами студенты [5, pp. 19-20].

При дистанционных занятиях, особенно при технических помехах усложняется работа над произношением. Просто повторение за преподавателем – не самый эффективный метод работы, поскольку студентам требуется эмоциональное задействование и позитивное подкрепление. Для тех студентов, которых сложно вовлечь в упражнения по отработке произношения подойдут ресурсы развлекательного характера, например, сайт <https://www.playphrase.me/#/search> предлагает найти произношение той или иной фразы в различных фильмах. При всей развлекательности этого подхода он мо-

жет побудить студентов более внимательно относиться к своему произношению, а если они не находят нужную фразу на этом сайте, то, заинтересовавшись тем, как она может произноситься, они могут обратиться к другим, в том числе более академическим источникам:

1. <https://lyricstraining.com/app?nr=1&~channel=web&~feature=redirect&~campaign=none&ref=https%3A%2F%2Flyricstraining.com%2F> – приложение для отработки произношения по принципу караоке (в процессе прослушивания и пропевания песен)
2. <https://am-en.ru/english-pronunciation/171-phonetics.html> – анимированная библиотека фонетических звуков американского английского языка. Для каждого согласного и гласного звука доступна анимированная интерактивная анатомическая артикуляционная схема, пошаговое описание и видео-аудио звука в контексте.
3. <http://upodn.com/> – транскрипция американского варианта английского языка, с доступными примерами произношениями.
4. <http://ru.forvo.com/> – база произношений, разные языки, разные диалекты.
5. <https://dictionary.cambridge.org/ru/произноше->

ние/английский/dictionary – Кембриджский словарь, к каждому слову дается несколько вариантов произношений (британский и американский варианты).

6. <https://l-www.voki.com/> – сайт для создания анимированного персонажа, при этом можно в специальное окно поместить небольшой отрывок текста (приготовленного студентами или преподавателем) и выбрать акцент, с которым персонаж может говорить (австралийский, британский и американский вариант, несколько тембров, что полезно для отработки навыка восприятия речи на слух).

В заключении можно подытожить, что применение тех или иных ресурсов и методологий должно идти от педагогических задач, а не от желания применить инновационные средства, иметь четкую цель (targeted than more), предлагать студентам новый взгляд на мир [1, p. 45], а также быть обусловлено конкретными обстоятельствами образовательной ситуации, быть согласовано с рабочей программой дисциплины, не ущемлять права учащихся, предоставлять действительное, а не декларативное улучшение и закрепление знаний и способствовать развитию цифровой компетенции студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Adesope O.O., Rud A.G. (Eds.) Contemporary Technologies in Education. Maximizing Student Engagement, Motivation, and Learning. Palgrave Macmillan, 2019, 268 p.
2. Adnan M. Perceptions of senior-year ELT students for flipped classroom: a materials development course // Computer Assisted Language Learning. – 2017. – Vol. 30:3-4. Pp. 204-222, DOI: 10.1080/09588221.2017.1301958
3. Altas E., Mede E. The Impact of Flipped Classroom Approach on the Writing Achievement and Self-Regulated Learning of Pre-Service English Teachers // Turkish Online Journal of Distance Education. – 2020. – No. 22 (1). – Pp. 66-88. DOI: 10.17718/tojde.849885
4. Weller M. 25 Years of EdTech. AU Press, 2020. 224 p.
5. Беляева И.Г., Самородова Е.А., Огородов М.К. Творческие задания, формирующие, развивающие и закрепляющие языковые и коммуникативные навыки на уроках английского языка // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2021. – № 5-3. – С. 17-21.
6. Валькова Ю.Е. Организация обучения иностранному языку в высшей школе: использование платформ Coursera, Rosetta Stone, Lingua Leo, My English Lab и SkyEng // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2020. – № 7. – С. 128-133.
7. Открытые бейджи: признание и подтверждение результатов обучения при помощи цифровых технологий // Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании. 13 января 2020. <https://iite.unesco.org/ru/highlights/otkrytye-bejdzhi-priznanie-i-podtverzhdzenie-rezultatov-obucheniya-pri-pomoshhi-tsifrovyyh-tehnologij/>

© Белоусова Ольга Геральдовна (gero@myrambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РОЛЬ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

THE ROLE OF STUDENTS' RESEARCH WORK IN TRAINING THE FUTURE SPECIALISTS

**O. Bolbat
E. Zakirova
O. Hekalo**

Summary: The article is devoted to the topic dealing with study of the role of students' research work in a university, which is important for the formation of basic competencies in the process of training future competitive and highly qualified specialists. The article describes the practical experience of organizing and implementing students' research work being done by teachers of the Siberian State Transport University. The possibilities and features of the implementation of individual educational trajectories by students in the context of their participation in the project "Young Professionals (Increasing the Competitiveness of Professional Education)", which is part of the National Project "Education" are considered in the given article.

Keywords: students' research work, national project, competencies, professional communication.

Болбат Ольга Борисовна

*К.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет путей сообщения» (г. Новосибирск)
olgab2203@gmail.com*

Закирова Елена Сергеевна

*Д.филол.н., профессор, ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет (МГЛУ)»
zes.64@mail.ru*

Хекало Ольга Юрьевна

*К.т.н., доцент, ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет путей сообщения» (г. Новосибирск)
new_holga@mail.ru*

Аннотация: Статья посвящена актуальной теме, связанной с изучением роли научно-исследовательской работы студентов (НИРС) в вузе, имеющей важное значение для формирования базовых компетенций в процессе подготовки будущих конкурентоспособных и высококвалифицированных специалистов. В статье описывается практический опыт организации и реализации НИРС преподавателями Сибирского государственного университета путей сообщения (СГУПС). В статье рассматриваются возможности и особенности реализации студентами индивидуальных образовательных траекторий в условиях их участия в проекте «Молодые профессионалы (повышение конкурентоспособности профессионального образования)», который является частью Национального проекта «Образование».

Ключевые слова: научно-исследовательская работа, Национальный проект, компетенции, профессиональная коммуникация.

Национальный проект «Образование», утвержденный Президентом Российской Федерации в 2018 году, нацелен на повышение конкурентоспособности образования, а также по качеству общего образования призван обеспечить вхождение России в число 10 ведущих стран мира. Губернатором Новосибирской области поставлена перед вузами задача повысить уровень рейтинга, позволяющего по своим показателям войти в число лучших пяти регионов страны. Для достижения поставленных целей разработан региональный проект «Молодые профессионалы (повышение конкурентоспособности профессионального образования)», реализация которого достаточно активно осуществляется в настоящее время.

В рамках исполнения регионального проекта в Сибирском государственном университете путей сообщения (СГУПС) [1] создаются благоприятные условия для выбора и реализации индивидуальных образовательных траекторий по формированию базовых компетенций у обучающихся с использованием ресурсов различных научных организаций. Следовательно, актуальность развития научно-исследовательской работы студентов в

вузах вполне очевидна.

В настоящее время многими отечественными педагогами-практиками широко обсуждаются вопросы непрерывного образования [2]. Следует отметить, что потребность в самообразовании и саморазвитии будущих специалистов вызвана экономическими преобразованиями в нашей стране, в результате которых возникает необходимость в развитии конкурентоспособности личности.

Многие педагоги считают, что задачи современного непрерывного образования невозможно решить без повышения роли самостоятельной работы студентов. В учебных планах многих дисциплин значительно увеличилось количество часов для самостоятельной работы студентов, которое иногда превышает количество часов, отведенное на контактную работу с преподавателем. Правильно организованная самостоятельная работа мотивирует студентов на изучение учебного материала, вызывает интерес к научно-исследовательской работе, повышает эффективность образовательной деятельности, что, несомненно, является необходимым условием

становления грамотного, инициативного, ответственного специалиста, готового к будущей профессиональной деятельности [3], [4], [5].

Одной из задач системы образования является формирование у студентов целеполагания на непрерывное обучение в течение всей жизни. Считаем, что если студенты в процессе обучения привыкли самостоятельно «добывать» знания, то и в своей будущей профессиональной деятельности они будут стремиться действовать аналогично. Как показывает практический опыт, развитие творческих и мыслительных способностей будущих специалистов возможна благодаря вовлечению студентов в различные проекты научно-исследовательской работы, которая определяется как компонент профессиональной подготовки.

Согласно основным образовательным программам, целью самостоятельной работы студентов, кроме получения необходимых знаний, развития умений, навыков и компетенций, является освоение научной методологии и формирование готовности к творческой и научной деятельности. Результаты педагогических наблюдений показывают, что самостоятельная работа студентов развивает ответственность, организованность, формирует творческий подход к решению нестандартных задач. К важнейшим задачам изучения любой учебной дисциплины относится организация самостоятельной работы, в процессе которой студент должен овладеть ее основными видами и формами, приобрести навыки ее реализации [1], [6].

В настоящее время необходимость в качественной профессиональной подготовке будущих высококвалифицированных конкурентоспособных специалистов [7], [8] находит свое отражение в образовательных стандартах нового поколения, главным образом, в современных требованиях к выпускнику вуза, который должен: обладать профессиональной грамотностью и компетентностью; идти в ногу со временем, постоянно повышая свою профессиональную квалификацию; быть конкурентоспособным, ответственным, способным на принятие самостоятельных решений поставленных задач [9], [10].

Считаем необходимым, начиная в первых дней обучения в вузе, привлекать студентов к научно-исследовательской деятельности, являющейся одним из актуальных направлений, целесообразность которой определяется государственными образовательными стандартами нового поколения. В качестве примера, подтверждающего факт включения научно-исследовательской деятельности, можно привести Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования для направлений подготовки: 23.05.04 «Эксплуатация железных дорог»; 23.05.06 «Строительство железных дорог, мостов и транспортных тоннелей»

специализаций «Тоннели и метрополитены» и «Мосты»; 27.03.01 «Стандартизация и метрология»; 09.03.03 «Прикладная информатика». Как показывает педагогический опыт, вовлечение студентов в научно-исследовательскую деятельность способствует подготовке профессионально грамотных специалистов, обладающих набором необходимых компетенций, включая развитие способностей к проведению научно-исследовательской работы [5], [7].

В данной статье представлен опыт работы кафедры «Графика» СГУПС, имеющей особую специфику поскольку преподаватели работают со студентами всех факультетов. Проведение научно-технической конференции студентов и аспирантов «Наука и молодежь XXI века» является традиционным в СГУПС. В рамках данной конференции на кафедре «Графика» ежегодно работают две секции: «Графика вокруг нас» (включающая в себя работы по деловой и презентационной графике и формированию отчетной документации), и «Инженерная и компьютерная графика» (включающая работы студентов всех технических специальностей вуза). Следует отметить, что темы студенческих докладов всегда интересные и разносторонние. Приведем пример некоторых тем XIX научно-технической конференции студентов и аспирантов «Наука и молодежь XXI века» 2020 года: «Многогранники в архитектуре», «Кривая циклоида», «Использование компьютерной графики в дизайне одежды», «Анализ электронных учебных пособий», «Фотоны в образовании поверхностей», «Создание трехмерной модели вентиля к баллону с хлором», «История развития начертательной геометрии» и др. Кроме того, каждый год в весенний период в университете проводится традиционное мероприятие – студенческая конференция, посвященная Дням Науки, во время которой студенты представляют свои доклады в сопровождении презентаций, выступают перед жюри оргкомитета конференции. Студенты работают под руководством своего научного руководителя, который помогает им в представлении информации и подготовки доклада. Выступая на научных конференциях, студенты приобретают бесценный опыт публичной защиты своего проекта, имеющий важное значение для становления и развития лидерских качеств, необходимых для будущих руководителей. Итогом проведения данной конференции является публикация лучших докладов в материалах конференции и вручение ценных призов, что, несомненно, мотивирует и является стимулом для дальнейшей научной деятельности студентов.

Традиционно преподаватели кафедры «Графика» в период проведения конференции, посвященной Дням Науки, организуют несколько предметных олимпиад, конкурсы, выставки и т.д. [6]. Итак, каждый год в вузе проводятся олимпиады по начертательной геометрии, трехмерному моделированию в SolidWorks и КОМПАС, конкурс «Лучшие графические работы». Считаем, что

НИРС под руководством преподавателя направлена на углубленное изучение теоретических вопросов, студенты вовлекаются в поисково-познавательную деятельность, ориентированную на поиск и отбор информации. В связи с этим, темы конференций для студентов первого курса, в основном, имеют реферативный характер. Поскольку дисциплины кафедры «Графика» преподаются студентам первого и второго курсов, преподаватели имеют возможность привлекать студентов к научной деятельности, начиная с первого года обучения.

В связи с этим направлением работы, годовой план мероприятий по НИРС кафедры «Графика» состоит из двух разделов: 1) «Олимпиады и конкурсы» и 2) «Конференции и выставки». В последние годы отчет по первому разделу «Олимпиады» включает в себя участие студентов: во Всероссийской Олимпиаде по начертательной геометрии, инженерной и компьютерной графике, проводимой на базе Российского технологического университета МИРЭА (г. Москва); в Межвузовской олимпиаде по инженерной графике и Всероссийской олимпиаде по компьютерной графике, которые проводятся на базе Новосибирского государственного технического университета НГТУ (г. Новосибирск) и др. Кроме того, преподаватели кафедры организуют и проводят на базе университета (СГУПС) Всероссийскую интернет-олимпиаду по дисциплинам графического цикла (г. Новосибирск).

В рамках мероприятий раздела «Конкурсы» в СГУПС ежегодно проводится конкурс на лучшую научную работу студентов, организация и проведение которого также осуществляется преподавателями кафедры «Графика». В текущем году впервые планируется организация и проведение Межвузовской студенческой научно-практической конференции «Инженерная и компьютерная графика: вчера, сегодня, завтра», которое следует отнести к мероприятиям, развивающим перспективную деятельность кафедры. Следует отметить, что ежегодно студенты под руководством ППС кафедры готовятся и принимают участие в Региональном конкурсе по начертательной геометрии и инженерной графике, проводимом в Новосибирском государственном архитектурно-строительном университете (НГАСУ) (г. Новосибирск).

Особое положение в деятельности кафедры «Графика» занимают студенты экономических направлений: для их подготовки введены новые дисциплины [8]; их активность в НИРС оценивается также высоко, как и участие студентов инженерных направлений. Так, в ноябре 2020 г. студенты инженерно-экономического факультета и факультета «Мировая экономика и право» подготовили проекты и приняли участие во Всероссийском конкурсе молодежных проектов стратегии социально-экономического развития «РОССИЯ-2035». Данный конкурс организован при информационной поддержке Совета

Федерации Федерального Собрания РФ. Данный конкурс проводится на всей территории нашей страны в два этапа (заочный и очный). Основными задачами его проведения является повышение гражданской активности и формирование представления молодежи о собственной роли в социально-экономическом развитии страны; выявление, поддержка и развитие талантливой молодежи. Трое студентов, подготовленных преподавателями кафедры «Графика», из десяти представителей вузов Новосибирской области, успешно прошли заочный этап и приглашены в Москву для очного участия в конкурсе. Кроме вышеперечисленного, к вузовским мероприятиям нужно добавить проведение конкурса студенческих грантов, ставшего ежегодным. Данный конкурс проводится по двум направлениям: техническому и гуманитарному.

Важнейшим подходом к научно-исследовательской деятельности кафедры в рамках разработки исследовательских проектов, а также в процессе подготовки к научным конференциям следует считать работу преподавателей со студентами, направленную на формирование как профессиональных, так и коммуникативных компетенций [11], [12]. Безусловно, становление специалиста невозможно без освоения как специальных знаний, так и овладения коммуникативными навыками, реализация которых, имеет взаимосвязанный и взаимообусловленный характер. Особенности профессиональной и деловой коммуникации имеют определенные отличия в зависимости от сферы, в которой осуществляется общение специалистов [13], [14].

Как показывает многолетний опыт, эффективность развития профессиональной коммуникативной компетенции базируется на освоении студентами специальных, межнаучных, общенаучных терминов, понятий и их определений. Использование в НИРС достижений в области теории и практики языка для специальных целей, в основном, разработанные лингвистические методы позволяют развивать у студентов способности самостоятельно осваивать понятийный аппарат изучаемой специальности (направления подготовки), а также терминологию, используемую в выпускных квалификационных работах, диссертациях и др. [15]. Студентами изучаются особенности функционирования терминологии с учетом развития профессионального мышления и практической деятельности и затем осознанно используются в их устной и письменной речи, характеризуя степень сформированности профессиональной языковой личности и уровень овладения специальными знаниями. Считаем, что данный подход к научно-исследовательской деятельности студентов усиливает научную новизну, практическую значимость проводимой в данном направлении работы кафедры «Графика». Таким образом, организация научно-исследовательской работы студентов в СГУПС создает благоприятные условия для

развития и формирования профессионально-значимых качеств будущих специалистов. Научно-исследовательская работа способствует развитию у студентов способностей к постоянному самообразованию, принятию самостоятельных решений, поиску возможностей для применения своих знаний в решении различных практических и творческих задач, навыков профессиональной коммуникации [6], [9], [16].

Считаем, что мотивация к научно-исследовательской деятельности усиливается благодаря как моральным (торжественное вручение грамот и дипломов), так и материальным поощрениям (ценные подарки и денежная премия) студентов. Кроме того, студентам, имеющим особые достижения в НИРС в зависимости от суммы набранных в течение учебного года баллов, назначается повышенная стипендия, размер которой определяется также уровнем мероприятий (выступление на конференциях, участие в конкурсах и олимпиадах, публикация статей), в которых студент участвует. Так, например, участие во всероссийской олимпиаде приносит больше баллов, чем в городской или региональной. На наш взгляд, участие в НИРС способствует формированию профессиональных качеств и компетенций студентов, отвечающих требованиям государственного заказа и имеющих важное значение для будущей деятельности [3], [16], [17].

В заключении считаем необходимым отметить, что требуется дальнейшая активизация научно-исследовательской работы студентов, которая представляется возможной благодаря: привлечению большего количества участников конференций, семинаров, конкурсов; усилению студенческой публикационной активности под руководством преподавателей; освоению специальной терминологии и языка для специальных целей, обслуживающих профессиональную коммуникацию и др. Таким образом, в ходе научно-исследовательской деятельности отмечается формирование профессиональных и коммуникативных компетенций, способствующих развитию интеллектуального потенциала и творческого мышления студентов, приобретению опыта в отстаивании своей точки зрения во время публичных выступлений, становлению профессиональной культуры и особых качеств, важных и необходимых будущим специалистам. Считаем, что многоплановая и целенаправленная деятельность профессорско-преподавательского состава кафедры «Графика», а также других кафедр СГУПС [17], обеспечивает решение задач, поставленных в рамках реализации проекта «Молодые профессионалы (повышение конкурентоспособности профессионального образования)» [18], входящего в Национальный проект «Образование» [19].

ЛИТЕРАТУРА

1. Официальный сайт Сибирского государственного университета путей сообщения [Электронный ресурс] URL: <http://www.stu.ru/about/index.php?page=2373> (Дата обращения 17.11.2020).
2. Кривич, С.В. Характеристика численности студентов в российских вузах / С.В. Кривич, О.Ю. Хекало // В сборнике: Социальная работа в современном мире: взаимодействие науки, образования и практики: проблемы детей и молодежи в контексте социально-гуманитарных исследований. Сборник научных статей XI Международной научно-практической конференции, посвященной Десятилетию детства в России. Белгород, 2019. С. 182-189.
3. Речкин, М.К. Профессиональная востребованность на рынке труда и выбор молодежи / М.К. Речкин, О.Ю. Хекало В сборнике: Молодежь в меняющемся мире: траектории самоопределения в глобальной современности. Материалы XI Всероссийской научно-практической конференции. Научный редактор Л.А. Беляева, отв. редактор Н.А. Симбирцева. 2019. С. 128-134.
4. Болбат, О.Б. Современное графическое образование в техническом вузе (на примере обзора графических работ студентов СГУПС) / О.Б. Болбат // Современный взгляд на будущее науки. Сборник статей Международной научно-практической конференции. 2015. С. 127-132.
5. Болбат, О.Б. Проблемы высшего технического образования в области дисциплин графического цикла / О.Б. Болбат, Н.К. Шабалина // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-2. С. 87-91.
6. Астахова, Т.А. Активизация самостоятельной работы студентов в курсе графических дисциплин посредством участия в олимпиадах и конкурсах / Т.А. Астахова // Инновационные технологии в инженерной графике: проблемы и перспективы / сборник трудов Международной научно-практической конференции. Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет (Сибстрин), Брестский государственный технический университет. 2018. С. 29-32.
7. Андриюшина, Т.В. Тенденции и перспективы общественного спроса в области высшего образования / Т.В. Андриюшина, О.Ю. Хекало // В сборнике: Актуальные проблемы модернизации высшей школы: резервы отечественной высшей школы в совершенствовании профессиональной подготовки специалистов. Материалы XXXI Всероссийской научно-методической конференции с международным участием. 2020. С. 22-25.
8. Болбат, О.Б. Опыт обучения студентов вуза формированию отчетов и созданию презентаций / О.Б. Болбат, Е.С. Закирова, О.Ю. Хекало // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2020. – № 4-2. – С. 64-69. – DOI 10.37882/2223-2982.2020.04-2.08.
9. Петухова А.В. Компьютерное проектирование: опыт организации непрерывной системы обучения графическим дисциплинам / А.В. Петухова, О.Б. Болбат // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации / материалы научно-практической конференции (заочной) с международным участием. Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. 2014. С. 440-446.
10. Чупрова, Л.В. Активизация научно-исследовательской деятельности студентов в условиях реализации ФГОС ВПО / О.В. Ершова, Э.Р. Муллина,

- О.А. Мишурина // *Фундаментальные исследования*. – 2015. – № 2-19. – С. 4319-4323 [Электронный ресурс] URL: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=37951> (дата обращения: 17.03.2020).
11. Закирова Е.С., Карпова Т.А. Роль самостоятельной работы студентов технического вуза в процессе изучения иностранного языка для специальных целей. - *Известия МГТУ «МАМИ»*. Вып. 2(14) 2012, т. 3. М.: МГТУ «МАМИ», 2012. С. 392–398
 12. Закирова Е.С., Карпова Т.А. Организация самостоятельной работы студентов технического вуза в контексте компетентного подхода в образовании. Автомобиле- и тракторостроение в России: приоритеты развития и подготовка кадров: материалы 77-й Международной научно-технической конференции Ассоциации автомобильных инженеров (ААИ). М.: МГТУ «МАМИ», 2012. С. 183–191
 13. Закирова Е.С., Циленко Л.П., Циленко К.С. Global Scientific Collaboration: Suggestions on Bridging Gaps. - В сборнике: преподавание английского языка в профессиональном контексте: соединяем культуры через границы. Матер. 4-й Междунар. науч.-практ. конф.. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Тамбовский государственный технический университет". 2019. С. 44-48.
 14. Закирова Е.С., Циленко Л.П., Шиповская А.А., Щербо П.А. Metacognitive Based Collaboration in Scientific Research. - В сборнике: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Редколлегия: Е.И. Абрамова (отв. ред.) [и др.]. 2020. С. 276-282.
 15. Основы теории языка для специальных целей: Учебник / Э.А. Сорокина, Е.С. Закирова. – М.: ИТК «Дашков и К^с», 2014. 152 с.
 16. Абрамов А.Д., Манаков А.Л., Маслов Н.А. Инновационные разработки студенческого научного объединения СГУПС – производству. *Железнодорожный транспорт*. 2020. № 3. С. 66-70.
 17. Гербер А.Р. Научная школа путейцев. *Вестник Сибирского государственного университета путей сообщения*. 2007. № 16. С. 77-80.
 18. Новосибирская открытая образовательная сеть [Электронный ресурс]. URL: <https://www.edu54.ru/projects/npe/182683/> (дата обращения: 17.11.2020).
 19. Официальный сайт Министерства просвещения России [Электронный ресурс]. URL <https://edu.gov.ru/national-project/> (дата обращения: 17.11.2020).

© Болбат Ольга Борисовна (olgab2203@gmail.com), Закирова Елена Сергеевна (zes.64@mail.ru),
 Хекало Ольга Юрьевна (new_holga@mail.ru).
 Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Сибирский государственный университет путей сообщения

КОМПОНЕНТЫ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА К УЧАСТИЮ В КОНКУРСАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА

COMPONENTS OF COLLEGE STUDENTS' READINESS TO PARTICIPATE IN PROFESSIONAL SKILL COMPETITIONS

M. Druzhinina
M. Kurnosova

Summary: The article analyzes the components of college students' readiness to participate in professional skill competitions in pedagogical specialties. The components of readiness components in pedagogical and psychological research are presented. The main approaches to understanding readiness are highlighted: functional and personal. The definition of the concept of readiness of college students to participate in professional skill competitions is proposed and its components are defined: emotional-volitional, motivational, behavioral, personal and cognitive components.

Keywords: secondary vocational education, readiness, components of readiness, readiness to participate in competitions, WorldSkills, functional approach, personal approach, emotional-volitional, motivational, behavioral, personal and cognitive components.

Дружинина Мария Вячеславовна

*д.п.н., профессор, ФГАОУ ВО «Северный (Арктический)
федеральный университет имени М.В. Ломоносова»
m.druzhinina@narfu.ru*

Курносова Марианна Александровна

*Аспирант, ФГАОУ ВО «Северный (Арктический)
федеральный университет имени М.В. Ломоносова»
kurnosovama@gmail.com*

Аннотация: В статье проведен анализ компонентов готовности студентов колледжа к участию в конкурсах профессионального мастерства по педагогическим специальностям. Представлены составляющие компонентов готовности в педагогических и психологических исследованиях. Выделены основные подходы к пониманию готовности: функциональный и личностный. Предложено определение понятия готовности студентов колледжа к участию в конкурсах профессионального мастерства и определены ее компоненты: эмоционально-волевой, мотивационный, поведенческий, личностный и когнитивный компоненты.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, готовность, компоненты готовности, готовность к участию в конкурсах, WorldSkills, функциональный подход, личностный подход, эмоционально-волевой, мотивационный, поведенческий, личностный и когнитивный компоненты.

Перед современным средним профессиональным образованием поставлена задача в выпуске мобильных, активных, креативных, имеющих профессиональные и личностные навыки и опыт работы студентах – будущих специалистах. Одним из способов повышения уровня профессиональных качеств и компетенций студентов являются конкурсы профессионального мастерства, которые способствуют эффективному развитию и совершенствованию компетенций у студентов, готовых к будущей профессиональной деятельности, к внедрению новых методик в практику работы.

Однако, на практике мы сталкиваемся с тем, что конкурсы профессионального мастерства (в частности WorldSkills) требуют от участников не только высокого уровня профессионального мастерства и профессиональной компетентности, но и ставят конкретные задачи перед личностью участника. В условиях конкурсной борьбы встает вопрос не только о профессиональной подготовке участников к конкурсу, но и о формировании готовности к участию в конкурсах профессионального мастерства. В настоящее время не вызывает сомнений тот факт, что в условиях конкурентной борьбы личностные качества конкурсантов напрямую влияют на уро-

вень их профессионального мастерства и, соответственно, результаты зачетных баллов. Практика успешной организации и проведения регионального чемпионата «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia) в Архангельской области по компетенциям R21 «Преподавание в младших классах» и R4 «Дошкольное воспитание», и собственный 4-летний опыт психолого-педагогической подготовки участников, показывает, что недостаток стрессоустойчивости, мотивированности, уверенности в себе снижает эффективность участия в конкурсных соревнованиях профессиональной направленности.

Однако, в психологической и педагогической науках явление готовности к участию в конкурсах профессионального мастерства не изучено, не описано и не проанализировано в достаточной степени. Отсутствует дефиниция готовности к участию в конкурсах профессионального мастерства, понимание сущности данного явления, его смыслового содержания, нет представления о структуре и составляющих данного явления.

В связи с этим изучение и разработка структуры и компонентов готовности студентов колледжа к участию в конкурсах профессионального мастерства представ-

ляется актуальной для отечественной образовательной системы.

Основательные исследования феномена психологической готовности проводились в космической (Е.А. Лебедев), авиационной (В.Л. Марищук, Б.Л. Покровский), инженерной психологии (М.И. Дьяченко, В.А. Пономаренко).

Готовность была объектом многолетних исследований во всем мире с различных точек зрения: готовность ребенка к обучению в школе (Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, Е.Е. Кравцова, Л.А. Венгер), психологическая готовность к спортивным соревнованиям (А.М. Ахатова, И.В. Работина, А.Ц. Пуни), готовность к военным действиям (Б.И. Майор, В.Т. Доценко, А.Г. Караяни), готовность к профессиональной деятельности (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Л.А. Попов и др.).

Обратившись же к более узким исследованиям готовности к какой-либо деятельности мы обнаружили, что изучалась готовность студентов к воспитательной работе (Е.А. Леванов), В.П. Наумов исследует готовность будущих учителей к общению с подростками и т.д.

Проведя анализ психолого-педагогической литературы, мы установили, что на текущий момент выделяются два основных подхода к понятию готовности к какой-либо деятельности: функциональный и личностный.

Функциональное направление рассматривает готовность как особое психическое состояние, которое является своеобразной связкой между психическими процессами и личностью, приводит в действие психические процессы. Оно представлено исследованиями

Е.С. Кузьмина, Н.Д. Левитова, В.Н. Мясищева, Л.С. Несисяна, В.Н. Пушкина, Д.Н. Узнадзе, В.А. Ядова. В данном контексте готовность включает в себя не только различного рода осознанные и неосознанные установки на определенное действия, но и осознание задач, модели вероятного поведения, определение оптимальных способов действия, оценку своих возможностей в их соотношении с предстоящими трудностями и необходимостью достижения определенного результата.

Сторонники личностного подхода (М.И. Дьяченко, И.А. Зимняя, Л.А. Кандыбович, В.А. Крутецкий, В.А. Сластенин) подразумевают под готовностью устойчивую характеристику личности. Будучи заблаговременно сформированной, эта готовность становится значимой предпосылкой к успешной деятельности. Исследователи личностного подхода готовности определяют готовность как синтез свойств личности (интегральным свойством личности), который определяет ее пригодность к деятельности и включает в себя активное, положительное отношение к деятельности, некоторый опыт (знания, умения, навыки), умение организовать свой труд, работать самостоятельно, а также видеть перспективы развития.

Рассмотрев общее понимание готовности как таковой и готовности к какой-либо деятельности в частности, мы предприняли попытку сформулировать свое понимание готовности студентов колледжа к участию в конкурсах профессионального мастерства. В нашем понимании готовность студентов колледжа к участию в конкурсах профессионального мастерства – это целостное проявление личности, которое будучи заблаговременно сформированным, является важным условием успешной соревновательной деятельности в конкурсах

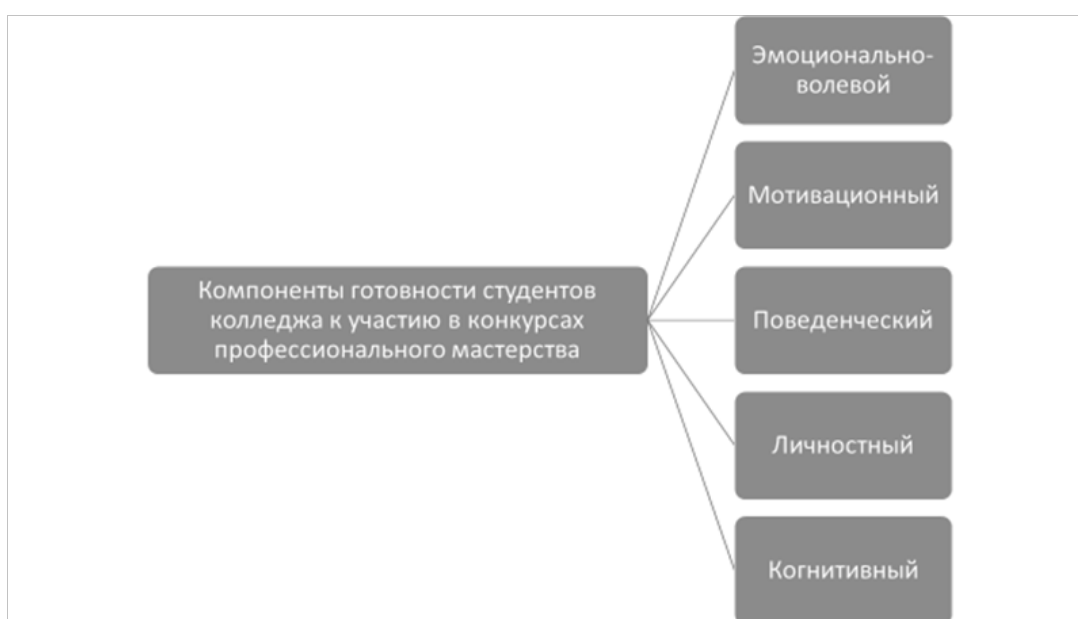


Рис. 1. Компоненты готовности студентов колледжа к участию в конкурсах профессионального мастерства.

профессионального мастерства. Она должна включать в себя следующие компоненты: эмоционально-волевой, мотивационный, поведенческий, личностный и когнитивный компоненты (см.рис.1).

Так, например, эмоционально-волевой компонент готовности студентов колледжа к участию в конкурсах профессионального мастерства будет включать в себя в первую очередь положительное отношение к участию в конкурсах профессионального мастерства, необходимый и достаточный уровень эмоционального возбуждения (предвкушение соревнования), способность к самостоятельной регуляции своих эмоциональных состояний (которые могут быть вызваны негативными эмоциями в процессе конкурсного соревнования), уверенность студента в своих силах и индивидуально-личностные особенности, такие как: стрессоустойчивость, навыки саморегуляции, благоприятные эмоции, вызванные самим процессом прохождения конкурсных заданий соревнования.

Для мотивационного компонента должно быть характерно наличие устойчивых позитивных мотивов участия в конкурсе (мотив достижения, потребность успешно выполнять поставленные задачи, нацеленность на положительный результат, личностный смысл участия в конкурсе) и желание преодолевать возникающие в процессе выполнения конкурсных заданий соревнования препятствия.

Поведенческий компонент мы охарактеризуем моделями вероятного поведения (четким пониманием того, что необходимо делать, как себя вести на конкурсном мероприятии и как к нему готовиться), а также демон-

страцией уверенного поведения в процессе выполнения конкурсных заданий.

Содержание личностного компонента мы определяем таким образом: оптимальное соответствие структуры характера, физиологических особенностей нервной системы, способностей и темперамента студента требованиям конкурсной деятельности; устойчивые профессионально важные особенности сенсорной и умственной сферы; склонность к педагогической и соревновательной деятельности и желание ей заниматься; навыки эффективной коммуникации с участниками соревновательного процесса.

И когнитивный компонент мы наполним следующим содержанием: усвоенные профессиональные знания, умения и навыки в соответствующей области конкурсного направления; готовность актуализировать знания, умения и навыки в необходимый момент.

Также, следует отметить, что готовность студентов колледжа к участию в конкурсах профессионального мастерства - система динамическая, все ее компоненты связаны между собой, но связи между ними подвижны и изменчивы, и в силу влияния объективных или субъективных условий деятельности каждый из них может временно стать ведущим.

Таким образом, мы предлагаем рассматривать готовность студентов колледжа к участию в конкурсах профессионального мастерства как многокомпонентную систему, как комплекс свойств и качеств личности, как целостное проявление личности, начало формирования которого лежит в подструктуре опыта и обусловлено в первую очередь знаниями, умениями и навыками.

ЛИТЕРАТУРА

1. Программа модернизации образовательных организаций, реализующих программы среднего профессионального образования, в целях устранения дефицита квалифицированных рабочих кадров в субъектах Российской Федерации, одобренная координационным советом по среднему профессиональному образованию Министерства образования науки Российской Федерации (одобрена Координационным советом по среднему профессиональному образованию Министерства образования науки Российской Федерации 25 апреля 2018 г.) – [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://rcdpo.ru/download/programma-modernizacii-obrazovatelnyx-organizacij-realizuyushhix-programmy-srednego-professionalnogo-obrazovaniya-v-celyax-ustraneniya-deficita-kvalificirovannyx-rabochix-kadrov-v-subektax-rossijsko/>.
2. Витвицкая С.С. Структура и критерии готовности магистров образования к педагогической деятельности // Вектор науки Тольяттинского Государственного Университета: Серия: Педагогика, психология. – № 2 (13). – 2013. – С. 59-63.
3. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологическая готовность человека к деятельности. — Минск, 1976. — 212 с.
4. Зеер Э., Сыманюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. - 2005. - № 4. - С. 23-30.
5. Ипполинова Н.В., Колесников М.А., Соколова Е.А. Система профессиональной подготовки студентов педагогического вуза: личностный аспект: монография. 2-е изд., доп. и перераб. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2010.
6. Корнеев Ю.В., Малыгин А.Г. Формирование ключевых компетенций в системе многоуровневого непрерывного профессионального образования // Модернизация общего и профессионального образования: сб. тр. всерос. науч.-практ. конф. Томск: ЗТТ, 2008.
7. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии.-2004.-№5.-С.3-12. - [Электронный ресурс] - Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/3/0389/3_0389-1.shtml

8. Лежнина Л.В., Данилова О.В. Эмпирическое исследование компонентов психологической готовности к педагогической деятельности у студентов выпускных курсов // Казанский педагогический журнал. – 2019. – №2. – С.134-138.
9. Попов Л.М., Пучкова И.М. Теоретико-экспериментальное обоснование модели психологической готовности студентов к профессиональной деятельности // Образование и саморазвитие. - 2015. - № 1 (43). - С. 53-58.
10. Санжаева Р.Д. Психологическая готовность личности к деятельности как метакатегория // Образование. Личность. Общество. — 2012, №1. — С. 127–140.
11. Сизикова Н.В. Смысловой компонент психологической готовности к спортивной деятельности: дис. ... канд. психол. наук. — Кемерово, 2008. — 182 с. 1
12. Старовойтова Л.И., Аришина Э.С. Преподаватель университета как субъект формирования студентов к профессиональной готовности // Проблемы современного педагогического образования: сборник научных трудов, 61(4). - Ялта, 2018. - С.11-14
13. Чимбеева С.В., Санжаева Р.Д. Структурно-содержательные характеристики компонентов психологической готовности юношества к семейным отношениям // Психологическая адаптация и психологическое здоровье человека в осложненных условиях жизненной среды: материалы II Всероссийской науч.-практ. конф. — М.: ЛЕНАНД, 2013. — С.459–467.
14. Чучалова О.В. Мотивационная готовность к самореализации интеллектуальных способностей: автореф. дис. . . . канд. психол. наук. — Томск, 2015. — 23 с.

© Дружинина Мария Вячеславовна (m.druzhinina@narfu.ru), Курносова Марианна Александровна (kurnosovama@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИИ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ГЕОПОЛИТИЧЕСКИХ ТРАНСФОРМАЦИИ

Жигалова Евгения Александровна

Н.с., Восточно-Сибирский институт МВД России,

г. Иркутск

razr15@rambler.ru

DEVELOPMENT OF SOCIAL AND PROFESSIONAL COMPETENCE OF POLICE OFFICERS IN MODERN CONDITIONS OF GEOPOLITICAL TRANSFORMATIONS

E. Zhigalova

Summary: The article substantiates the problem of increasing the level of competence of the police of the Russian Federation in the conditions of modern social and geopolitical challenges. This problem is correlated by the author, on the one hand, with the state concept of national security; on the other hand, with the understanding of the need for an adequate response of society to negative social transformations caused, inter alia, by the pandemic situation, the emergence of new types of offenses, the intensification of destructive actions. In these conditions, the solution is seen in the consolidation of civil society, constructive dialogue and cooperation of citizens with the police. This can only be ensured by improving the quality of the work of police officers themselves, developing their social and professional competencies. The article presents the characteristics of these competencies; analyzes the existing problems of their formation, notes the optimal, in the author's opinion, ways to solve them.

Keywords: national security, modern challenges, civil consent, police, social and professional competencies.

Аннотация: В статье обоснована проблема повышения уровня компетентности полиции Российской Федерации в условиях современных социальных и геополитических вызовов. Данная проблема соотносена автором, с одной стороны, с государственной концепцией национальной безопасности; с другой стороны, с пониманием необходимости адекватного реагирования общества на негативные общественные трансформации, обусловленные, в том числе, ситуацией пандемии, появлением новых видов правонарушений, активизацией деструктивных действий. В этих условиях выход видится в сплочении гражданского общества, конструктивном диалоге и сотрудничестве граждан с органами полиции. Обеспечить это может только повышение качества работы самих сотрудников полиции, развитие их социальных и профессиональных компетенций. В статье представлена характеристика данных компетенций; проанализированы существующие проблемы их формирования, отмечены оптимальные, на взгляд автора, пути их решения.

Ключевые слова: национальная безопасность, вызовы современности, гражданское согласие, полиция, социальные и профессиональные компетенции.

Последние годы являются серьёзным вызовом российским гражданам как органичной части геополитического сообщества. Пандемия, охватившая весь мир, не только обусловила экономические и логистические сложности, негативные геополитические трансформации, но и спровоцировала ряд дестабилизирующих действий в российском обществе. К ним относятся призывы отдельных граждан и групп не доверять решениям правительства, противостоять им; попытки дискредитировать государственный аппарат и силовые структуры; повторяющиеся «вбросы» на уровне отдельных СМИ и социальных сетей провокационной информации; появление новых форм мошенничества, активизация призывов к общественным беспорядкам [см., например, 1].

В этой связи задачей полиции как государственного института, реализующего функции защиты общественной безопасности, является конструктивное, снимающее социальную напряжённость профессиональное выпол-

нение своих задач. На это нацеливает также Стратегия национальной безопасности Российской Федерации, где поддержка национального согласия, гражданского диалога называется фактором внутренней безопасности государства, сохранения собственно государственности [2]. Не случайно до сих пор является актуальным высказывание знаменитого русского историка, писателя Н.М. Карамзина о том, что «государству для его безопасности нужно не только физическое, но и нравственное могущество» [3, с. 36]. Это могущество может быть достигнуто совместными усилиями и ценностными социальными установками граждан и представителей государства.

Проблема организации позитивного диалога граждан и государства, повышения доверия к сотрудникам полиции как представителям государства, уполномоченным им обеспечивать общественную безопасность, активно представлена в научном дискурсе [см., например,

4,5,6]. Появились и серьёзно обсуждаются общественностью такие вопросы и понятия, как «кредит доверия к полиции», «действия полиция в условиях самоизоляции», «самоорганизующееся гражданское общество», «правовое государство», «общественная легитимность сотрудников полиции» и др. При этом неоднократно высказываются пожелания повысить уровень социально-профессиональной компетентности сотрудников ОВД, под которой понимается «способность на основе законодательства Российской Федерации качественно и профессионально осуществлять защиту жизни, здоровья, прав и свобод граждан, обеспечивая общественную безопасность» [7, с.61].

По мнению автора, большое значение имеет целенаправленная работа вузов системы МВД по повышению качества подготовки не только курсантов, будущих офицеров полиции, но и действующих сотрудников ОВД на краткосрочных курсах обучения в рамках программы целевой профессиональной подготовки граждан, впервые принятых на службу в систему МВД. В данный относительно небольшой временной период подготовки нужно обеспечить развитие, прежде всего, социальных компетенций сотрудников полиции, которые непосредственно общаются с людьми, формируя имидж государственной правовой системы в обществе. Социальная ориентированность деятельности сотрудников МВД утверждена также законодательно и отражена в нормативных правовых актах, в частности, в Указе Президента Российской Федерации от 24 декабря 2009 г. № 1468 «О мерах по совершенствованию деятельности органов внутренних дел Российской Федерации» [8] и Законе «О полиции» [9].

Социальная ориентированность профессиональной деятельности хорошо обоснована рядом представителей классической зарубежной социологии. Так, американский учёный-социолог Ф.Г. Гиддингс связывает воедино понятия «социум», «социализация» и «социальные навыки (компетенции)», которыми, на его взгляд, обеспечивается успешная деятельность личности в социальной среде [10]. Т. Парсонс, в свою очередь, считает, что социализация соотносена с ценностями общества и нормами взаимодействия в социальной и профессиональной среде [11]. В определении социализации А. Дж. Баама также подчеркнута взаимосвязь социального опыта деятельности с ценностями социума [12].

Анализ литературы и общественных тенденций в контексте рассматриваемой проблемы, а также проведённое автором в 2019-2021 годах целенаправленное исследование позволили обосновать взаимосвязь социальных и профессиональных компетенций современного сотрудника полиции и включить в их трактовку: 1) знание психологических и коммуникативных особенностей поведения в типовых проблемных ситуациях вза-

имодействия с гражданами; 2) чёткое понимание круга полномочий в сфере профессиональной и социальной деятельности; навык информационного просвещения в сложных условиях геополитических процессов; 3) развитое гражданско-правовое сознание; 4) ответственные, гуманные, уважительные действия по отношению к людям, основанные на эмоционально-волевой саморегуляции; 5) понимание и поддержку нравственных принципов человеческой безопасности, обоснованное применение специальных средств; 6) толерантность и грамотное поведение с учётом этнических и конфессиональных традиций граждан России как представителей многонационального государства и др.

Комплексная первоначальная диагностика слушателей краткосрочных курсов вузов МВД, осуществлённая на базе Восточно-Сибирского института МВД России и включающая 97 респондентов, выявила следующие проблемы, не позволяющие говорить о достаточном уровне сформированности социально-профессиональных компетенций у действующих сотрудников ОВД:

- 59,17% респондентов не понимают и не могут объяснить суть общественного диалога между гражданами и представителями власти – сотрудниками полиции; а также роль общественного диалога в собственной профессиональной деятельности;
- 28,34% слушателей признали готовность уехать из страны на постоянное место жительства с возможным изменением рода деятельности;
- большинством слушателей недооценивается роль духовно-нравственных качеств сотрудника полиции, более 73,67 % респондентов согласны с утверждением о недостаточном уровне социально-профессиональных компетенций и нравственности поведения у сотрудников полиции;
- 38,52% респондентов продемонстрировали высокий уровень агрессивности, а понимание роли эмоционально-волевой регуляции при этом отмечено только у 29,57% слушателей;
- при тестировании слушателей по методике В. Сивявского и Б.А. Федоришина у каждого третьего из респондентов отмечены проблемы при общении с людьми; при этом вызывает тревогу тот факт, что взаимодействие с людьми, необходимость выстраивания диалога у многих респондентов даже вызывает раздражение.

Результатами первоначальной диагностики было ещё раз подтверждено значение целенаправленной работы по развитию социально-профессиональных компетенций сотрудников полиции, без чего не могут быть обеспечены как их качественная профессиональная деятельность, так и помощь граждан в поддержании общественного порядка, защите личной и общественной безопасности.

В качестве меры обеспечения повышения социально-профессиональной компетентности слушателей краткосрочных курсов вузов системы МВД был предложен к реализации потенциал интерактивных форм и методов обучения на основе применения особых (в виде диалога и полилога) форм учебного взаимодействия на осях «слушатель-слушатель», «слушатель-группа», «подгруппа-подгруппа», «слушатель-компьютер», «слушатель-виртуальный тренажёр» и т.п. Эти направления были реализованы в ходе применения авторского тренинга конструктивного общения, использования basket-метода, кейс-стади, имитационных игр, возможностей виртуальной визуализации и т.п.

Большое значение, по отзывам слушателей имела работа по учебным подгруппам в целях осуществления подробного анализа (с элементами проигрывания и обязательного обоснования) ситуаций общения с гражданами в контексте того или иного происшествия, моделируемого или типичного правонарушения и т.п. Высокую оценку у слушателей получило применение на занятиях по криминалистическим исследованиям специального электронного кейса, включающего специальные обучающие и тестовые компьютерные программы, видеofilмы и т.п. Особый интерес вызвало применение специализированных программ, помогающих отработать навык обнаружения специфических «цифровых следов», что является на сегодняшний день очень значимым аспектом компетентности, помогающим предупредить различные виды компьютерного мошенничества, возросшего как явление в ситуации пандемии и вынужденной изоляции граждан, особенно пожилого возраста [13]. Немаловажное значение имела также методическая помощь (в рамках проблемного семинара и пяти онлайн-консультаций) преподавателям курсов в создании собственных учебных электронных кейсов в целях применения ИКТ технологий для обучения слушателей, повышения их компетентности.

Проведённая по окончании формирующего эксперимента контрольная диагностика подтвердила результативность применения предложенных форм и методов интерактивного обучения. И, таким образом, по итогам исследования сделаны следующие выводы:

- в условиях геополитических вызовов, таких, как пандемия, разрушение привычного уклада жизни граждан, замена реального социального взаимодействия виртуальным, появления, в связи с этим, новых видов социального противостояния, правонарушений и т.п. как никогда возрастает роль общественной безопасности, обеспечиваемая профессиональными действиями сотрудников полиции;
- профессиональная компетентность сотрудника полиции на сегодняшний день неотделима от его социальных умений, в том числе, умений выстраивать конструктивный общественный диалог, привлекать граждан к сотрудничеству, повышая имидж полиции в глазах населения, всячески способствуя укреплению доверия между обществом и властью;
- развитие таких социально-профессиональных компетенций выходит на первый план в контексте решения проблем повышения качества образовательного процесса в вузах системы МВД, в том числе, и на краткосрочных курсах обучения сотрудников, впервые приступивших к служебной деятельности в рядах полиции;
- большой, не реализованный в полной мере потенциал имеют интерактивные формы и методы обучения, обуславливающие развитие социально-профессиональных компетенций на основе диалога и полилога, заставляющие слушателей думать, анализировать, обсуждать варианты, корректно обосновывать свою точку зрения, убеждать, выстраивать, в целом, конструктивное профессиональное и социальное взаимодействие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аналитическая записка Глобальной инициативы против транснациональной организованной преступности «Преступность и инфекция. Воздействие пандемии на организованную преступность». URL: https://мвд.пф/upload/site1/folder_page/019/882/802/Globalnaya_initiativa._Prestupnost_i_Infektsiya1.pdf (дата обращения: 25.08.2021).
2. Указ Президента Российской Федерации от 02.07.2021 № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации». URL: <http://static.kremlin.ru/media/events/files/ru/QZw6hSk5z9gWq0pID1ZzmR5cER0g5tZC.pdf> (дата обращения: 25.08.2021).
3. Карамзин Н.М. Записка о древней и новой России в ее политическом и гражданском отношениях [предисл., подгот. текста и примеч. Ю.С. Пивоварова]. М.: Наука, 1991. 125 с.
4. Чернявская К.О. Доверие граждан к полиции как предпосылка безопасности личности и общества в государстве // Безопасность личности, общества и государства: теоретико-правовые аспекты. Сборник тезисов выступлений участников международной научно-теоретической конференции [сост.: А.В. Афанасьев, А.В. Ефимовский, О.С. Кравченко]. Санкт-Петербург, 2019. С. 729-732.
5. Ханин С.В. Система критериев эффективности взаимодействия полиции и общества в интересах обеспечения общественной безопасности // Юридическая наука и практика: Вестник Нижегородской академии МВД России. 2019. № 3 (47). С. 66-72.
6. Степанченкова Е.В. Принцип общественного доверия и поддержки граждан как основа взаимодействия полиции и общества при осуществлении право-

- охранительной деятельности // Молодой ученый. 2020. № 18 (308). С. 333-335.
7. Шацкая Е.А. Профессионализм и компетентность сотрудников ОВД // Полицейская деятельность. 2020. № 3. С.61-69
 8. Указ Президента РФ от 24.12.2009 № 1468 (ред. от 01.03.2011) "О мерах по совершенствованию деятельности органов внутренних дел Российской Федерации". URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_95462 (дата обращения: 25.08.2021).
 9. Федеральный закон от 07.02.2011 № 3-ФЗ (ред. от 24.02.2021) «О полиции». URL: <https://цфоут.мвд.рф/document/23764306> (дата обращения: 25.08.2021).
 10. Giddings, F.H. The Principles of Sociology : An Analysis of the Phenomena of Association and of Social Organization. 3rd edn. N.Y.;L.: MacMillan & Co., 1896. Ltd. XXVI. 476 p.
 11. Parsons T. Essays in sociological theory. Glencoe: The Free Press; London: Collier-Macmillan Ltd., 1964. 459 p.
 12. Bahm A.J. Why be moral? New Mexico. Albuquerque : World books, 1992. 435 p.
 13. Спекуляция пандемией, как преступники используют кризис COVID-19 // Отчёт Европола, март 2020 г. URL: https://mvd.ru/upload/site1/folder_page/019/882/802/Evropol_Spekulyatsiya_pandemiy1.pdf (дата обращения: 25.08.2021).

© Жигалова Евгения Александровна (razr15@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Восточно-Сибирский институт МВД России

ПОНЯТИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

THE CONCEPT OF THE READINESS OF TEACHERS TO WORK IN THE CONDITIONS OF AN INCLUSIVE EDUCATIONAL PROCESS

**R. Zakieva
N. Pauzin
I. Bagdasarova
N. Lutsenko
A. Eferova**

Summary: Changes in modern society dictate new requirements for the level of readiness of scientific and pedagogical workers to work in an inclusive educational institution. With the emergence of a new form of education, aimed at creating conditions and opportunities for teaching people with special educational needs, an urgent need arose for professionally trained specialists who are capable of providing a high-level educational process at a university.

Keywords: readiness, inclusive education, people with disabilities, teaching activities.

Закиева Рафина Рафкатовна

*К.п.н., доцент, Казанский государственный
энергетический университет
rafina@bk.ru*

Паузин Николай Викторович

*Преподаватель, Московский авиационный институт
pauznick@mail.ru*

Багдасарова Илона Юрьевна

*Старший преподаватель, Московский физико-
технический институт
artameli@mail.ru*

Луценко Наталья Станиславовна

*Старший преподаватель, Московский физико-
технический институт
nataly.l@unbox.ru*

Ефферова Аделя Рафиковна

*К.п.н., доцент, РЭУ им. Г.В. Плеханова (Москва)
earkov@list.ru*

Аннотация: Изменения современного общества диктуют новые требования к уровню готовности научно-педагогических работников к работе в инклюзивном образовательном учреждении. С возникновением новой формы образования, направленная на создание условий и возможностей для обучения лиц с особыми образовательными потребностями, возникла насущная потребность в профессионально подготовленных специалистах, способных на высоком уровне обеспечивать образовательный процесс в вузе.

Ключевые слова: готовность, инклюзивное образование, лица с ОВЗ, педагогическая деятельность.

На сегодняшний день вполне обоснованным является повышение требований к уровню готовности научно-педагогических работников работать в условиях инклюзивного образования, поскольку для процесса реализации идеи инклюзивного образования недостаточно только реформ на законодательном уровне [10, с. 108]. Именно поэтому формирование готовности научно-педагогических работников к работе в условиях инклюзивного образования приобретает особую актуальность.

Проблеме образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательного учреждения посвящены работы многих отечественных и зарубежных ученых [3, 4, 6, 8]. Некоторые исследователи анализируют ситуацию с применением информационных технологий [2, с. 110]. Рассматривается также и игровая форма ведения занятий [9, с. 202], и влияние музыки на психологическое состояние обучающихся [8, с. 243].

Если суть инклюзивного обучения носит искусствен-

ный, так называемый «внедренческий» формат со стороны вышестоящих организаций, то в данном случае неготовность образовательных учреждений неизбежно приведет к негативным последствиям, что включает в себя так называемую имитацию инклюзивного образовательного процесса, что логически приведет к неизбежной дискредитации и формализму [10, с. 108]. Для успешного внедрения инклюзивного образования в образовательную систему необходимы многоуровневые качественные изменения социальной и образовательных систем. Также, для оценки параметров успешности внедрения инклюзии в образовательную среду необходимы различные исследования с целью получения всей необходимой информации для дальнейшей работы в этом направлении. Эта работа включает в себя разработку специальных обучающих программ курсов повышения квалификации для будущих педагогов, планирующих осуществлять свою профессиональную деятельность в учреждениях инклюзивного образования.

Готовность к определенному типу профессиональной

деятельности в пределах образовательного пространства предполагает строгое и системное овладение определенными знаниями и умениями, устойчивую убежденность человека, социально значимую направленность личности. Поэтому важно проанализировать трудности, которые испытывают участники образовательного процесса, связанные с реализацией процессов инклюзивного образования, и озвучить ряд компонентов, которые могут как способствовать, так и препятствовать внедрению этих процессов. Без такого анализа невозможно определить степень готовности педагогической системы к трансформациям, характер основных задач и последовательность конкретных действий, направленных на их решение [5].

Рассматривая готовность педагога как системообразующую установку к деятельности с положительным результатом и стремлением к решению педагогических задач, можно сделать вывод, что она является сложным, многоуровневым, разноплановым личностным образованием человека.

Готовность как интегральное образование личности, состоит в избирательной направленности на педагогическую деятельность, возникает на почве положительного отношения и направляется соответствующими потребностями и мотивами к этой деятельности. Ядро готовности составляют психические процессы и свойства. Они являются фундаментом качеств личности.

Качества и психологические свойства личности, психические особенности и нравственные качества, являются основой установки будущего учителя на осознание функций педагогического труда, профессиональной позиции, оптимальных способов деятельности, соотношение своих способностей с возможностями - характеристиками психологической готовности. Остро стоит вопрос решения проблемы психологической готовности будущего педагога, развития у него адекватных содержания педагогической деятельности личностных качеств и свойств.

Во многих психолого-педагогических исследованиях доказано, что категория готовности к профессиональной деятельности является системным качеством личности, которая формируется в процессе профессиональной подготовки в вузе. Ученый Г. Алексеева указывает на целесообразность его рассмотрения как интегрального целого, поскольку она характеризуется наличием общих и специфических компонентов, отражающих особенности того или иного рода деятельности.

В исследовании С. Алехиной готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования представлена двумя разновидностями – профессиональной и психологической. По своей структуре первая из них

охватывает информационную осведомленность, владение педагогическими технологиями, знание основ психологии и коррекционной педагогики, индивидуальных различий детей, способность к моделированию урока, использование вариативности в процессе обучения, профессионального взаимодействия в инклюзивном образовательном процессе; вторая - эмоциональное принятие детей с различными типами нарушений в развитии, способность привлекать детей с различными типами нарушений к деятельности на уроке и удовлетворенность собственной педагогической деятельностью [1, с. 7].

Основные профессиональные трудности педагогов системы высшего образования связаны с их неготовностью к изменениям, составляющими которой является проблема эмоционального принятия обучающихся с особыми образовательными потребностями и дефицит знаний о специфике развития людей с ОВЗ и методов их обучения. Такое положение дел требует анализа успешных зарубежных практик, поиска эффективных технологий с учетом национального контекста, срочной разработки программ повышения квалификации педагогов и наличия качественной психологической поддержки всех участников инклюзивного процесса.

Вполне понимая и частично разделяя сомнения тех, кто скептически относится к перспективе превращения отечественных школ в учреждения инклюзивного образования, мы считаем, что эта задача сложная, но решаемая. Главным условием является осознание основной цели инклюзии - принятие права лиц с ограниченными возможностями на качественную жизнь и общая гуманизация общественных отношений. Поэтому к задаче развития инклюзивного образования нужно относиться как к концепции, которая затрагивает всю систему социальных отношений, а не только ее отдельные элементы в виде образовательных учреждений. Ни школа, ни ВУЗ, ни человек с ОВЗ сами по себе никогда не станут "инклюзивными", если для них не будут созданы все условия, а именно среда инклюзивного общества, существующая на принципах доброты, взаимопомощи, понимания и обоюдного принятия. Особую роль играют информационно-коммуникационные технологии (ИКТ). Любой человек с ОВЗ имеет возможность с помощью ИКТ повышать собственный уровень интегрированности в социальную жизнь. По мнению Козлова О.А., информационно-коммуникационные технологии, применяемые в образовательном процессе, помогают развивать интеллектуальные и творческие способности учащихся, а в случае работы с учениками с ограниченными возможностями здоровья, они, в первую очередь, помогают лучше адаптироваться в образовательном процессе [3, с. 22].

На данный момент можно констатировать определенные трудности в процессе становления готовности

научно-педагогических работников. Они заключаются в таких моментах, как: недостаточная осведомленность преподавателей об общетеоретических вопросах инклюзивного образования, настоятельная необходимость в повышении уровня профессиональной подготовки по инклюзивному образованию в высшей школе, сложности в работе и при взаимодействии с различными категориями студентов с особыми образовательными потребностями, поиск индивидуального подхода к студенту с особыми образовательными потребностями, проблематичные аспекты относительно нахождения контакта с лицами, имеющими особые образовательные потребности, и налаживание доверительных отношений. Также это постоянное возникновение внутренних противоречий при применении инклюзивной модели обучения научно-педагогических работников, которые обусловлены рядом факторов (тяжесть реализации новых идей на практике, большая вероятность неудач и ошибок, потеря времени и сил).

Готовность научно-педагогических работников к инклюзивному образованию рассматривается как сложное интегративное профессионально-личностное образование, содержание которого включает профессиональную, психологическую, информационную и технологическую готовность. Понятие готовности научно-педагогического работника к работе в условиях инклюзивного образования предусматривает психологическую, профессиональную, технологическую и информационную готовность. Эти аспекты взаимосвязаны и взаимно дополняют друг друга. Ведущей составляющей частью готовности является психологическая готовность. В трактовке личностного подхода она выражает направленность субъекта на определенную активность, отражая его деятельностное

отношение к тем или иным сторонам действительности и к самому себе [4, с. 90]. Профессиональная же готовность к инклюзивному образованию характеризуется наличием установки и потребности научно-педагогического работника в осуществлении инклюзивного образования, специальных знаний, умений и навыков его реализации.

Реалии сегодняшнего дня убеждают в наличии проблем, которые существуют в процессе внедрения инклюзивного образования в высшей школе и уровне готовности научно-педагогических работников к работе в новых условиях. Среди насущных проблем стоит отметить отсутствие научно-методических материалов для работы с лицами, имеющими особые образовательные потребности, недостаточное современное техническое обеспечение процесса получения образования такими лицами. Поэтому, указанные проблемы, среди которых, по нашему мнению, ведущей является проблема готовности научно-педагогических работников высшей школы к работе в условиях инклюзивного образования, требуют основательного анализа и дальнейших шагов на пути к ее решению. Результаты проведенного исследования показали, что реализация инклюзивного образования зависит, в первую очередь, от готовности преподавателей к осуществлению профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образовательного пространства, поэтому и стремление к внедрению элементов инклюзии в практику имеет руководящей целью в их деятельности. Дальнейшее исследование проблемы инклюзивного образования в высшем учебном заведении требует разработки фундаментальных методик по подготовке научно-педагогических работников к работе в инклюзивном образовательном учреждении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алёхина С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алёхина // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 31–54.
2. Использование средств информатизации в процессе подготовки педагогов для работы с обучающимися с ОВЗ / Н.Л. Харченко, А.З. Измайлов, И.Ю. Багдасарова [и др.] // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2021. – № 5-2. – С. 110-113. – DOI 10.37882/2223-2982.2021.05-2.34.
3. Козлов, О.А. Основные подходы оказания образовательных услуг лицам с ОВЗ / О.А. Козлов, Н.Л. Харченко // Мир педагогики и психологии. – 2019. – № 5(34). – С. 22-27.
4. Несина С.В., Старовойт Н.В. Готовность преподавателей высшей школы к инклюзивному образованию // Вестник Челябинского государственного университета. Серия: Психология и педагогика. – 2015. – № 1. – С. 90–96.
5. Максакова В.И. Педагогическая антропология: учеб. Пособие для студ. высш. учебных заведений – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
6. Румянцева, Е.Е. Образование лиц с ОВЗ: помощь или дискриминационный отказ / Е.Е. Румянцева // Вестник Томского государственного университета. – 2019. – № 441. – С. 220-230. – DOI 10.17223/15617793/441/29.
7. Сидоров, В.В. Модель взаимодействия ПОО по профессиональному обучению и образованию инвалидов и лиц с ОВЗ / В.В. Сидоров // Инновационное развитие профессионального образования. – 2018. – Т. 20. – № 4. – С. 81-86.
8. Тишанинов, И.А. Влияние современной музыки на психологическое состояние подростков / И.А. Тишанинов // Проблемы теории и практики современной психологии : материалы XX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Иркутск, 23–24 апреля 2021 года. – Иркутск: Издательство ИГУ, 2021. – С. 243-244.

9. Усов, С.С. Применение игровой формы в обучении иностранным языкам / С.С. Усов, М.А. Сафонов // Индустрия туризма: возможности, приоритеты, проблемы и перспективы. – 2020. – Т. 16. – № 51. – С. 202-207.
10. Харченко, Н.Л. Основные этапы становления образования лиц с ОВЗ / Н.Л. Харченко // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2020. – Т. 14. – № 2. – С. 108-112. – DOI 10.17238/issn1998-5320.2020.14.2.18.
11. Харченко, Н.Л. Применение дистанционных образовательных технологий в контексте инклюзивного образования в России / Н.Л. Харченко // Педагогическая информатика. – 2019. – № 3. – С. 93-98.

© Закиева Рафина Рафкатовна (rafina@bk.ru), Паузин Николай Викторович (pauznick@mail.ru),
Багдасарова Илона Юрьевна (artameli@mail.ru), Луценко Наталья Станиславовна (nataly.l@unbox.ru),
Ефорова Аделя Рафиковна (earkov@list.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Казанский государственный энергетический университет

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ И ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ В НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И МЕТОДИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Иманова Парвана Йылдырым гызы

Диссертант, Азербайджанский Государственный Педагогический Университет; преподаватель, Педагогический гуманитарный колледж при АГУКИ
parviman22@rambler.ru

ESSENCE AND CONTENT OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION AND STATEMENT OF THE PROBLEM IN THE SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL AND METHODOLOGICAL LITERATURE

P. Imanova

Summary: The article is devoted to the essence and content of pedagogical communication and problem statement in scientific, pedagogical and methodological literature. One of the factors that actively influence the formation of a child's personality is communication. Like many other psychological factors, the need for communication plays a leading role in shaping the personality of a developing child. Influence in the teacher-child relationship gives a positive result only if the teacher is a model in order to set an example with his intellectual level, culture, behavior, be able to love his profession, and teach children. A good atmosphere of communication created in the family and preschool institutions between the parent, the educator and the children increases the activity of children, creates a positive attitude, cheerfulness in their mood, and contributes to their development of feelings and taste.

Keywords: preschool age, pedagogical communication, personality, pedagogy, process, attitude.

Аннотация: Статья посвящена сущности и содержанию педагогического общения и постановке проблемы в научно-педагогической и методической литературе. Одним из факторов, активно влияющих на формирование личности ребенка, является общение. Как и многие другие психологические факторы, потребность в общении играет ведущую роль в формировании личности развивающегося ребенка. Влияние в отношениях педагог-ребенок дает положительный результат только в том случае, если педагог является образцом, чтобы подавать пример своим интеллектуальным уровнем, культурой, поведением, уметь любить свою профессию, обучать детей. Хорошая атмосфера общения, созданная в семье и дошкольных учреждениях между родителем, воспитателем и детьми, повышает активность детей, создает в их настроении позитивный настрой, бодрость, способствует их развитию чувства и вкуса.

Ключевые слова: дошкольный возраст, педагогическое общение, личность, педагогика, процесс, отношение.

Известно, что основа воспитания личности закладывается в раннем детстве. Период дошкольного возраста считается важным периодом как в поведении, так и в социальном развитии ребенка. Социальное развитие личности – это усвоение обществом традиций, культуры, обретение им своего уникального места в обществе. В период дошкольного возраста ребенок сам общается со взрослыми, старшими, вступает с ними в контакт, начинает управлять собственным поведением, приобретать навыки речевого общения. Так как общение является одним из факторов, активно влияющих на формирование личности, социального развития ребенка, именно в этот период возникает необходимость уделять особое внимание его интересам и способам общения. Общение является одним из факторов, активно влияющих на формирование личности. Общение создает условия для взаимодействия людей с другими людьми, их совместной деятельности.

Главным условием социализации и психического раз-

вития Л.С. Выготский считал социальную среду и общение взрослых с ребенком. В то же время Л.С. Выготский и его последователи (Л.И. Бокович, М.И. Лисина, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец и др.) социальную функцию окружающих взрослых видят в адаптации ребенка к социальной среде, в содействии усвоению социальных норм [1].

Исследования М.И. Лисиной показывают, что взаимодействия со сверстниками достаточно разнообразны и сложны. Именно в процессе взаимодействия и деятельности со сверстниками между ними возникают конфликты, ссоры, ласки, шалости и т.д. и это часто происходит, что также играет ключевую роль в развитии коммуникативного общения [2, с.228-236].

Общение играет первостепенную роль для формирования социальных качеств ребенка. В основном в этот период родители и ребенок больше общаются. Социальное воспитание ребенка – основа социального развития ребенка. Именно в период дошкольного возраста возникает взаимодействие детей и взрослых. В раннем

возрасте дети учатся пользоваться предметами. Затем взрослый становится для них объектом, а в это время дети повторяют свои движения.

Общение в младшем школьном возрасте также косвенно влияет на действия и поведение детей. Этот аспект проблемы также нашло отражение в работах таких авторов, как А.А. Бодальев, Н.В. Кузмина, Ю.Л. Коломинский, М.А. Гамзаев, А.А. Ализаде, Х.С. Ибрагимов и других психологов. В работах психологов зарубежных стран (В. Кессел, Г. Хибш, Г. Форсберг, Г. Шредер и др.) также исследуются отношения учителя и ученика в аспекте общения в педагогическом процессе. Результаты исследований этих авторов можно сгруппировать следующим образом:

- отношения учитель-ученик, как и другие социальные отношения, зависят от общественных процессов, общественного устройства и строятся на основе его норм и требований, представлений;
- взаимодействие учителя и ученика возникает из совместной деятельности, с одной стороны, и социальных отношений, с другой;
- эти отношения зависят от личностных качеств учителя, его индивидуально-психологических особенностей, профессионализма, а также от учебной деятельности и индивидуальных особенностей ученика.

Б.Ф. Ломов объединяет функции общения в трех группах: информационно-коммуникативные, регулятивно-коммуникативные, аффективно-коммуникативные [3, с.37-49].

Но что подразумевается под педагогическим общением? Это процессы социального, психологического взаимодействия. Искренность, глубина, организация этих отношений на уровне детско-родительских отношений имеет первостепенное значение для успешного завершения учебно-воспитательной работы. Без этого их деятельность не может носить сознательный характер.

Педагогическое общение в дошкольном образовании – это профессиональное общение воспитателя с детьми. Педагогическое общение направлено на улучшение отношений «воспитатель-учитель и ребенок», «ребенок-ребенок» и «родитель-воспитатель-ребенок» служит для совершенствования воспитателем собственного профессионального мастерства.

Педагогическое общение отражает взаимодействие характера воспитателя и учителя. Через педагогическое общение у детей формируются такие черты, как умение вести себя, широкий кругозор, культура речи, умение наблюдать. Когда отношения воспитатель-ребенок в дошкольных образовательных учреждениях строятся с высоким педагогическим мастерством, он становится

настоящей движущей силой процесса обучения, воспитания и развития.

Превращение культуры педагогического общения в конкретный объект исследования относится к 70-м годам XX века. В то время эта проблема изучалась в психологии (М.С. Коган, А.В. Петрологий, И.С. Кон, А.А. Леонтьев, В.Н. Понферов, Г.А. Бельский, А.Н. Леонтьев, В.Г. Аноньев, А.А. Ализаде, М.А. Гамзаев и др.). А.В.Мудрик впервые предлагает включить общение в категориальный аппарат педагогики. В данном случае коммуникационные отношения «учитель-ученик» (Ю.П. Азеров, А.Ю. Гордин, Ю.Л. Коломинокий, А.В. Мудрик, В.А. Кан-Калик, Н. Казимов, А. Сарыев, М.И. Ильясов), «роль личного примера учителя в общении» (Л.В. Воробьев, А.В. Мудрик, В.А. Кан-Калик, И.А. Попов, К.М. Левитан, Х. Ахмедов и др.), «конфликты учитель-ученик, ученик-ученик, их природа и пути решения» (А.В. Мудрик, В.В. Попова, В.В. Кан-Калик, Т.И. Лагутина, И.А. Попов и др.) изучались с педагогической стороны по разным направлениям. На практике проявляется множество стилей общения педагогов с учащимися. Рассмотрим стили общения, которые характеризуются в педагогической литературе:

1. Общение на основе совместной творческой деятельности.
2. Дружеское общение, основанное на дружеской тенденции.
3. Общение с учениками с соблюдением определенной дистанции.
4. Общение на основе страха.
5. Общение шутками, ласками [4, с. 88].

Многие из этих стилей общения проявляются и в отношениях воспитатель-ребенок в дошкольных образовательных учреждениях. Общение, основанное на совместной творческой деятельности, возникает на основе духовной близости воспитателя и детей, главным образом в процессе учебных и внеучебных воспитательных мероприятий, то есть в процессе творческой деятельности детей, и направлено на деятельность. Когда такое общение связано с дружбой и взаимоуважением, дети с еще большим энтузиазмом включаются в творческую деятельность и трудятся. Дружеское общение, основанное на дружеской тенденции, также эффективно, когда оно направлено на процесс обучения и воспитания. В противном случае, даже если такое общение просто регулирует отношения воспитатель-ребенок, оно не приводит к такому полезному результату. Общение с детьми при соблюдении определенной дистанции препятствует их сближению, а отношения воспитатель-ребенок строятся на сухом формализме, приказах и распоряжениях. И это не дает такой пользы от творческой деятельности. Используя стиль общения, основанный на страхе, воспитатели рассматривают близкое, доброжелательное общение с детьми как ситуацию, наносящую

ущерб педагогическому процессу.

Еще два стиля общения, а именно общение, созданное на основе страха, и общение шуткой, мы рассматриваем как негативные, вредные стили, которые омрачают педагогический процесс, отношения воспитатель-ребенок, наносят ему ущерб. В то время как первый держит детей в постоянном страхе, возбуждении, второй подрывает личность воспитателя, его репутацию.

Адаптация детей младшего возраста к коллективу, учебной деятельности, к сверстникам, воспитателю связана с тесно взаимосвязанными факторами. Именно в зависимости от самоорганизации детей в коллективе формируются их личностные качества, закладывается основа успеха или неудачи в учебной деятельности.

Для успеха педагога в педагогической деятельности целесообразно, чтобы он учитывал следующие основные факторы:

- уметь взаимодействовать с детьми;
- иметь широкий кругозор;
- относиться к детям с уважением;
- обладать гибкостью мышления;
- уважать личность ребенка;
- правильно строить учебно-воспитательную деятельность;
- организация внеклассных мероприятий;
- стремиться к развитию личности ребенка и т.д.

В процессе обучения задача воспитателя не ограничивается обучением знаниям и умениям, он стремится к усвоению этих знаний и умений детьми, руководит процессом усвоения. При этом воспитатель обращает внимание детей на воспитательные и развивающие возможности обучения.

Одной из важнейших задач, стоящих перед системой образования, является секуляризм образования, цивилизованность, гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, адаптация системы образования к уровням и особенностям развития и обучения детей, любовь к окружающей природе, родине, семье, сохранение национально-культурных традиций и особенностей системой образования.

Сам педагогический процесс, представляющий собой взаимодействие воспитателей и детей для достижения поставленной цели в учебно-воспитательной работе, представляет собой сложную систему и состоит из множества подсистем: обучения, процесса внеучебной подготовки, совместного сотрудничества воспитателей и детей, созданных условий, форм и методов, используемых в его осуществлении.

Существуют различные точки зрения на понимание сущности педагогического процесса. Педагогический процесс обучение-воспитание представляет собой специально организованную систему связей, направленных на достижение поставленных целей во времени и в рамках определенной системы образования, являясь специально организованным взаимодействием учителя и воспитателей, направленным на решение образовательных задач.

Повышение качества образования является на сегодняшний день наиболее актуальной темой дошкольных образовательных учреждений. В связи с этим в целях обеспечения повышения качества образования используются новые подходы, определяется новое содержание и возможные пути его реализации. Если говорить о качестве педагогической работы в детском саду, то здесь главным вопросом является развитие и обучение-воспитание ребенка, при котором должны учитываться интересы, желания ребенка, а в центре педагогического процесса должно стоять формирование личности ребенка.

Когда дошкольные образовательные учреждения создают среду для физического, эмоционального и интеллектуального развития ребенка, можно говорить о педагогическом качестве.

Из наблюдений видно, что современное обучение организовано иначе, чем традиционный процесс обучения. В традиционном обучении сотрудничество педагога-воспитателя с детьми осуществлялось в рамках предметно-объектных отношений. Современное обучение требует обратного. Учебно-воспитательный процесс в ходе как учебной, так и воспитательной работы строится таким образом, что ребенок взаимодействует не как объект воспитательного воздействия, а как его субъект, и в процессе всесторонней деятельности может формироваться как личность. В основе этого лежат отношения активности, взаимного общения.

Содержание учебно-воспитательной работы, проводимой в дошкольных образовательных учреждениях, заключается в процессе овладения детьми системой знаний, умений и навыков под руководством воспитателя и подготовки их к школе. В этом процессе дети не только приобретают знания, навыки и привычки, но и формируются как личности. В первом случае она выполняет обучающую, а во втором-воспитательную функцию.

Тенденции развития современной философии образования, детской психологии и дошкольной педагогики позволяют рассматривать дошкольное образовательное учреждение как уникальное пространство для накопления ребенком познавательного опыта и опыта проникновения в культуру. В дошкольном возрасте дети открывают для себя мир и одновременно представляют

себя миру. Поэтому целями педагогического процесса детского сада должны быть, прежде всего, развитие целостного характера ребенка, его неповторимость, индивидуальное своеобразие, всестороннее развитие, целостность составляющих педагогического процесса (образование, обучение, развитие, воспитание).

Педагогический процесс превращается в серию или комплекс педагогических условий, направленных на развитие личности ребенка, его индивидуального мира, раскрытие его способностей и склонностей, накопление опыта общения и взаимодействия с миром людей и культуры.

Причины возникновения целей педагогического процесса в современной педагогике не поняты однозначно-следование личным потребностям и интересам ребенка, диктуемому обществом социальному порядку. Цели педагогического процесса часто определяются целями деятельности педагога-воспитателя.

Цели педагогического процесса определяются их индивидуальными особенностями с учетом возможностей, потребностей, интересов и склонностей детей.

Цели педагогического процесса определяются адаптацией родителей к детскому саду с учетом социальных потребностей родителей. Это может включать в себя желание заботиться о ребенке, организовывать его общение и играть со сверстниками, готовиться к школе.

Одной из ведущих характеристик педагогического процесса является его целостность. Целостность как внутреннее единство всех составляющих педагогического процесса характеризует высший уровень его организации.

В отличие от школьной системы детский сад не имеет четкой границы в формах организации воспитания и обучения ребенка. Однако в современной науке и практике дошкольного образования проблема целостности педагогического процесса неоднозначна. Под целостностью педагогического процесса понимается социализация и индивидуализация дошкольника, сохранение и развитие природы ребенка.

Педагогическое общение требует от педагога особых навыков и умений. Поскольку воспитатель в своей педагогической деятельности сталкивается с детьми разного характера, он не должен оставлять без внимания ни одного из них, глубоко осознавать индивидуальность каждого из них, обладать профессиональными способностями для того, чтобы иметь возможность вступать с ними в общение. Воспитатель должен быть терпеливым, сдержанным, знать правила педагогического общения, обладать коммуникативными навыками. Профессио-

нальная деятельность педагога невозможна без педагогического общения.

Культура педагогического общения-результат глубокого овладения воспитателем способами, приемами общения, педагогического мастерства, педагогического творчества.

Общение воспитатель-ребенок заключается в том, что воспитатель общается с детьми не только вербальным путем, но и невербально, то есть без слов. Такое общение связано с культурой учителя-воспитателя, его умениями и способностями, профессиональными качествами и в той или иной степени влияет на формирование личности ребенка. При общении с ребенком большую роль здесь играет также создание условий для его положительной репутации, оптимизма самого воспитателя.

Несмотря на то, что в научно-педагогической и психологической литературе в достаточной мере отражены такие проблемы, как отношения педагог-ученик, культура общения, роль общения в формировании личности школьника, исследования по общению педагог-ребенок практически отсутствуют.

Каждое качество личности, наряду с другими факторами, связано с социальным охватом личности, кругом общения, системой отношений. Если учесть, что дети с раннего возраста усваивают социальную норму, общественный опыт, и в их усвоении есть свое место период дошкольного возраста, то у них более четко осознается ответственность воспитателя, который играет особую роль в этом процессе.

В формировании личности ребенка, как и многих других психологических факторов, ведущую роль играет потребность в общении, построении отношений педагог-ребенок в правильном направлении. Все это делает необходимым обогащение духовного мира, мотивационно-потребностной сферы детей раннего возраста, построение их в новом содержании.

В это время также необходимо уделить особое внимание вопросу о том, что общение воспитатель-ребенок приносит тогда более высокие результаты, чтобы в основе этого общения стояли уважение, гуманистическое отношение. Таким образом, общение воспитатель-ребенок способно стать средством формирования личности.

Исследования показали, что умение общаться с детьми должно основываться на любви к ним педагога.

Выдающиеся мыслители Азербайджана М.Р. Махмудбеков, С.М. Ганизаде, М.Т. Сидги, Р.И. Эфендиев, Ф.А. Кочарлы в своих произведениях говорят об обще-

нии учитель-ученик. Они стоят на единой позиции в вопросе построения этих отношений на основе гуманистических принципов.

Так как культура общения является одним из основных показателей совершенства педагога, важно, чтобы нравственность человека была максимально усовершенствована и доведена до желаемого уровня. Н.Туси отметил в своем труде «Ахлаг-и-Насири».

Н. Туси сделал попытку определить прежде всего нравственные нормы, служащие для регулирования поведения детей, их общения, всех их отношений к людям, природе, обществу. Великий мыслитель Востока, отмечая, что каждый родившийся человек обладает уникальными способностями и сообразительностью, показал, что учет индивидуальных особенностей учеников является одной из основных обязанностей учителя [5, с.98].

С 90-х годов прошлого века выдающиеся педагоги и психологи Азербайджана Н.М. Казимов, Х.М. Ахмедов, С.М. Гулиев, Ф.А.Рустамов, А. Ализаде А., Хамзаев, Р.И. Алиев, А.Н. Аббасов, В.Я. Халилов и другие в своих работах подошли к процессу формирования личности учащегося с точки зрения подготовки граждан качественно новой эпохи.

Однако отношения между учителем и учеником в Азербайджане как самостоятельная проблема впервые возникли в 1987 году. А.Ч. Сариев написал кандидатскую диссертацию на тему «Роль взаимоотношений учитель-ученик в духовном воспитании старшеклассников». В диссертации рассмотрены вопросы роли отношений учитель-ученик в духовном воспитании учащихся, а также сложившиеся за эти годы советские стереотипы в плане нравственного воспитания.

А.Ч. Сариев также отметил, что для формирования отношений учитель-ученик важно, чтобы учитель был чутким, вежливым, принципиальным [6, с.23].

Многие коренные вопросы современной школы обусловлены, прежде всего, отношениями «учитель-ученик», которые по своим основным свойствам больше напоминают отношения родитель-ребенок. Уважать человеческое достоинство ученика, относиться к нему с доверием и уверенностью, считаться с его целями, потребностями и интересами как личности – именно эти качества придают светлые гуманные оттенки взаимоотношениям учителей с учениками. Учитель как личность живет в отношениях учеников к нему [7, с.250-251].

Профессор М.А. Гамзатов отмечает, что большинство авторов, выдвинувших в нескольких своих работах немало ценных идей о педагогическом общении и проводивших исследования в этой области, отмечают де-

мократический стиль как наиболее эффективный стиль общения, при таком стиле руководства восприятие ученика как субъекта и согласие учителя, обладающего таким стилем руководства, с коллективом учащихся. Автор указывает и отмечает, что учителя при таком стиле общения стремятся учитывать индивидуальные особенности и личный опыт учащихся, их активность и потребности, осознают необходимость их взаимодействия с учащимися и ставят перед собой такие цели, что такие учителя при принятии решений учитывают предложение коллектива и его руководителя. Не подавляет самостоятельность школьников, всегда относится к ученикам с просьбой, советом, предпочитает положительный эмоциональный контакт [8, с.184].

Концептуальный взгляд ученых страны на то, на каких принципах строятся отношения учитель-ученик, также носит, по сути, гуманистический характер и предполагает систему отношений, основанных на взаимном уважении.

В своей диссертации Х.С. Ибрагимов исследовал культуру педагогического общения и эффективные пути его формирования в ученическом коллективе, показал роль общения «учитель-ученик», «ученик-ученик» в очищении общей духовной атмосферы школы, повышении качества обучения [9, с.11].

По мнению профессора Ильясова, общение учитель-ученик приносит тогда более высокие результаты, чтобы в основе этого общения стояли уважение, гуманистическое отношение. Таким образом, общение учитель-ученик может стать средством формирования личности” [10, с.121].

Осознание того, что учитель выступает в качестве решающей силы в педагогическом процессе, а задача гармоничного развития личности, в первую очередь, лежит на педагоге. Сегодня в дошкольных образовательных учреждениях искреннее общение, сотрудничество воспитателей с детьми приобретает особую актуальность в их развитии. Общение воспитателей с детьми положительно влияет на эффективную организацию процесса обучения и воспитания, позволяет положительно решать педагогические задачи. Основой профессионализма воспитателя является правильно организованное сотрудничество, что создает условия для эффективности его педагогической деятельности [11, с.13-14].

Даже в отношениях воспитатель-ребенок в сфере дошкольного образования воспитатель хорошо знает, что искусство учить и учиться тоже имеет свою последовательность. Воспитатель никогда не должен забывать о терпении, силе воли, последовательности, особенно при работе с маленькими детьми. Он завоевывает доверие маленьких, когда воспитатель, желающий сделать

себе теплое гнездышко в сердцах детей, без труда учитывает и его желания, и психологию во всевозможных отношениях.

Экономия, к которой пришли Кан-Калик и Никандров, заключается в том, что общение воспитателя с детьми может быть плодотворным тогда, когда оно является созерцательным и сформированным после определенной подготовки общением. То есть воспитатель, прежде чем приступить к деятельности, должен уметь моделировать (прогнозировать), как он будет строить общение, как он будет в общении с детьми, затем организовывать его, то есть проводить, затем контролировать этот ход, то есть выводить его из-под контроля, и, наконец, с теми коммуникациями, которые он моделировал ранее, уметь проводить сравнительный анализ осуществляемого общения, обобщать полученный результат. На наш взгляд, такая организация и ведение коммуникации приводит к тому, что она выступает в качестве системы со многими функциями, причем выполняет как информативную, регулятивную, так и развивающую функции [12, с. 88].

В диссертации О.Я. Прудаева отмечает, что коммуникативный процесс более удобен и продуктивен, когда педагог выступает одновременно и организатором, и участником учебного процесса на занятиях, проводимых в дошкольных образовательных учреждениях [13, с.162].

В результате анализа педагогической и психологической литературы, а также проведенного нами исследования выяснилось, что младший школьный и дошкольный возраст являются важными этапами психического развития, формирования личности, а также общего развития. То, как развивается личность на более позднем этапе, ориентация личности во многом зависит от того, как в этот возрастной период строится учебная деятельность, взаимодействие. Сложная, многогранная система взаимодействий формируется в этот возрастной период в процессе взаимодействия и общения со сверстниками, учителем, воспитателем, родителями, а также другими людьми. Не меньшее значение имеет влияние социальной среды, личностных качеств ребенка и их взаимодействия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ерастов, Н.П. Психология общения. Пособие для студентов-психологов. / Н.П. Ерастов / - Ярославль: -1979,-198 стр.
2. Лисина, Н.М. Социальная идентичность на постсоветском пространстве // Психологический журнал, М.: -1999, № 3, -с. 48-58
3. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов / - М.: Наука, -1984, -368 с.
4. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. / В.А. Кан-Калик, Н.Д.Никандров / -Москва: Педагогика, -1990, 188 стр.
5. Tusi, N. Əxlaqi Nasiri. / N.Tusi / -Bakı: Elm, -1980,-256 səh.
6. Ağayev, M.H. Pedaqoji fikir tarixində tərbiyə və təhsil. /M.H.Ağayev / - Bakı:- 2011, -178 səh.
7. Əlizadə, Ə.Ə. Müasir Azərbaycan məktəbinin psixoloji problemləri./Ə.Ə. Əlizadə/. -Bakı: Ozan, -1998, -368 səh.
8. Həmzəyev,M.Ə. Pedaqoji psixologiya./M.Ə. Həmzəyev/. -Bakı:Maarif,-1991, -201 səh.
9. İbrahimov, X.C. Ünsiyyət mədəniyyəti və şagird kollektivində onun formalaşdırılması yolları. Ped. elm. nam. . . avtor. -Bakı:-1992,18 səh.
10. İlyasov, M.İ. Müəllimin pedaqoji ustalığı.Dərs vəsaiti. /M.İ.Ilyasov / -Bakı: Elm və təhsil, -2013, -216 səh.
11. Baxışova, Ş.A.Məktəbəqədər təhsil: konseptual problemlər. Monoqrafiya. /Ş.A.Baxışova/. - Bakı: Elm və təhsil, -2015, -308 səh.
12. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров / -Москва: Педагогика, -1990, 188 стр.
13. Прудаева, О.И. Психолого-педагогические особенности развивающего обучения как технологии развивающего образования: Дис. . . канд. Психол. наук. -М., -1997, -162 стр.

© Иманова Парвана Йылдырым гызы (parviman22@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛАХ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Кудашова Елена Андреевна

Аспирант, ФГБОУ «Набережночелнинский
государственный педагогический университет»,
г. Набережные Челны
Elenazka_98@mail.ru

STAGES IN THE FORMATION OF ECONOMIC EDUCATION IN SCHOOLS OF THE RUSSIAN FEDERATION

E. Kudashova

Summary: Economic education today is in search of a new approach that is shaped by the experience of previous generations. Today, the interest of educated people in economic theory is increasing. This is due to the global changes that are taking place all over the world. Almost everyone is dealing with economic issues and problems. Most interactions in society are guided and coordinated by certain rules of the game. In economic behavior, property rights form a large and important part of the rules.

Keywords: economics, education, economic education, student.

Аннотация: Экономическое образование сегодня находится в поиске нового подхода, который формируется с учетом опыта, накопленного предыдущими поколениями. Сегодня интерес образованных людей к экономической теории все более возрастает. Объясняется это теми глобальными переменами, которые происходят во всем мире. С экономическими вопросами и проблемами соприкасаются практически все. Большинство взаимодействий в обществе направляется и координируется определенными правилами игры. В экономическом поведении обширную и важную часть правил образуют права собственности.

Ключевые слова: экономика, образование, экономическое образование, ученик.

Для развития современного конкурентоспособного общества необходимо совершенствование экономического мышления, финансовой грамотности, экономической культуры, а так же всего экономического образования в целом, данные основы необходимо прививать со школьной поры.

Экономическое образование – это часть экономики, которая акцентирует свое внимание на двух тематиках: настоящее положение и действие по повышению циклов обучения экономики, а также педагогических методов и материалов, задействованные для образовательного процесса экономики на всех этапах образования; наблюдения результативности дилеммы методических приемов в сфере преподавания экономики, ступени экономической грамотности разных звеньев, и факторы, которые оказывают воздействие на этапы экономической грамотности. В России обучение отдельным экономическим элементам началось в 1920 -1930 годах. Сочетаются самыми разнообразными вариации терминов «образование» и «экономика»: образование экономики, экономика образования, экономическое образование, образовательная экономика. Из выше перечисленных наибольший интерес представляет экономическое образование, как обособленная наука, определяющая раздел экономики, взаимосвязанный с функционированием системы образования как научной сферы жизни общества и человека. Термин «экономическое образование» вошел в обиход в 1980 годах 20 века. Данный термин был сформирован путем объединения определений экономики и образования.

Школьное образование – ключевой компонент образовательной системы на данный момент в обществе, создающий у детей основные навыки и знания. На основании этого можно сказать, что школьное экономическое образование – это упорядоченный процесс, способствующий выработке практических и научных экономических знаний и умений. В современном мире школьное экономическое образование является комплексным, многоуровневым циклом. В его развитии можно подчеркнуть два этапа. Первый советский этап относится к периоду социализма, второй современный относится к рыночному типу хозяйствования.

Сегодня к рыночному типу относится экономика России, что определяет развитие экономической грамотности, культуры, мышления, данный фундамент выстраивается со школьной скамьи. Ключевой функцией экономического образования является создание у школьников ценностных ориентиров и установок, основанных на экономических знаниях. Навыкообразующая функция экономического образования является неотъемлемой частью экономической грамотности школьников. Ее важность обуславливается необходимостью участия подростков в разнообразных экономических ситуациях, возможностью защиты свои права и интересов. Как же должно развиваться экономическое образование в России? Для этого нужно обратиться к отечественному историко-педагогическому опыту его становления в стране. Предысторией процесса становления отечественной школы экономического образования является период с девятнадцатого века по начало двадцатого века. Период до 1861 г. считается дорефор-

менным, он основан на практике профессионализации народной школы того периода. После реформенный период до революции 1917 г. Этот период характеризуется ремесленным ученичеством, мануфактурным обучением, при фабриках и заводах были открыты школы. По 1930г. – революционно-реформистский период. Единая политехническая школа – развитие некоторых экономических знаний и умений, формирование гражданского и трудового самоопределения. С 1930 до начала 50-х годов XX века содержание экономического образования включало некоторые элементы экономических знаний о системе социалистического производства, изучение основных принципов современного производства, знания отдельных производственно-технологических процессов. Образование содействовало развитию практических умений применения знаний экономики в жизни, сохранению капитала. Так же формировались навыки сознательной дисциплины. С середины 1950 до конца 1960 годов, вопрос о необходимости получения учащимися экономических знаний, о развитии у них экономического мышления не ставился. Период с середины 1980-х до начала 1990-х годов можно назвать модернизационно-реформистским этапом развития школьного экономического образования. Период начала 1990-х годов является началом образовательных реформ, в ходе которых решался ряд концептуальных вопросов: Уничтожением старой тоталитарной, административно-командной системы образования; Смена типа и характера экономической политики. Период с 2000 годов до сегодняшних дней выступает в качестве объекта периодизации, поскольку отражает процесс последовательного превращения теории и практики школьного экономического образования в Российской Федерации в целостную

педагогическую систему. В составе экономического образования особое внимание уделяется вопросам организации труда, повышения производительности труда, прибыли, заработной платы.

В современной России необходимо отметить 3 направления процесса сущности экономического образования в школе: компетентность всех общеобразовательных дисциплин; внедрение специальных курсов по экономическим направлениям; специальная предпрофессиональная и профессиональная подготовка в школах. Экономические отношения нуждается в постоянном внимании к проблематике школьного экономического образования и построению у школьников верного представления о сущности экономических явлений и процессов. В экономическом образовании важную ступень занимают общеобразовательные школы. В педагогике есть законы, которые формируют условия для развития экономического образования молодежи. К таким условиям относятся настоящие концепции о закономерностях экономического развития, мышления, экономического сознания. Экономическое образование набирает обороты посредством переплетения дисциплин. До 1999 года в России при разработке программ и учебных планов по экономическому образованию школьников доминировал региональный аспект. Класс, с которого начиналось преподавание экономики, определялся, как правило, образовательным учреждением. В 2006 году в школах появилось профильное обучение, тем самым это позволило открывать социально-экономические классы. Значение экономического образования в России объясняется переходом экономики страны на рыночный тип отношений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аменд, А.Ф. Состояние и развитие теории и практики экономического воспитания школьников: Методические рекомендации/А.Ф. Аменд. – Челябинск: ЧГПИ, 1988. – 72с.
2. Аменд А.Ф. Тюнин, А.И. Непрерывное экономическое образование в условиях общеобразовательной школы [Текст]: Монография / А.И. Тюнин. – Алматы, 2004.– 45с.
3. Боровитина, Н.М. Значение экономического образования школьников для формирования экономической культуры общества [Текст] / Н.М. Боровитина.: Молодой ученый, 2011. —№10. Т.1. — С. 119-121.
4. Евплова, Е.В. Методика преподавания профессионально-экономических дисциплин [Текст] / Е.В. Евплова, Е.В. Гнатышина // учебно-методическое пособие. – Челябинск: Издательство ГБОУ СПО, 2015. – 108 с.
5. Ильин Г.Л. Философия образования: (идея непрерывности). М.: Вузовская книга, 2002. 223с.
6. Кузнецова, Н.И. Изучение экономики как способ социализации личности. Ценности образования - образование как ценность [Текст] // – Н.И. Кузнецова, М.М. Мавлюшов // . – Москва – Чебоксары: Межвузовский сборник научных трудов, 2007. – С. 55-60.
7. Любимов, Л.Л. Концепция структуры, содержания и организации экономического образования в полной средней школе [Текст] / Л.Л. Любимов, 2002. – С. 14-28.
8. Маликов, Р.Ш. Экономическое образование в XXI веке / Р.Ш. Маликов, Е.А. Кудашова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2019. — № 39 (277). — С. 246-248.
9. Орлова, Е.М. Экономическое образование: этапы, проблемы, перспективы / Сборник нормативно-методических материалов по проблемам экономики образования [Текст] / Е.М. Орлова. – М.: АПК и ПРО, 2002. 70.
10. Райзберг Б.А., Лозовский Л.Ш., Стародубцева Е.Б. Современный экономический словарь. — М.: ИНФРА-М.

11. Сыроваткина Т.Н. / Основы экономики образования / Оренбург – 2013 год, 160 стр., 12 иллюстраций – электронный учебник.
12. Сабуров, Х.М., «Влияние основных тенденций развития современного образования на формирование личности учащихся» /выпуск журнала № 3 (часть 3) за 2014 год.
13. Тюнин, А.И. Непрерывное экономическое образование основа подготовки, экономически грамотного гражданина в условиях рыночной экономики В сборнике: Методика профессионального образования: от теории к практике. Сборник статей по итогам Всероссийской олимпиады по методике профессионального обучения/ А.И. Тюнин. – Челябинск, 2016. – С. 99-104.

© Кудашова Елена Андреевна (Elenazka_98@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Набережночелнинский государственный педагогический университет

КОНТРОЛЬ СФОРМИРОВАННОСТИ УЧЕБНЫХ ЗНАНИЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НЕЗАВИСИМОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ

CONTROL OF THE FORMATION OF EDUCATIONAL KNOWLEDGE USING INDEPENDENT EXPERTISE

S. Levitsky
A. Khromova
D. Fedotov

Summary: The article provides a comparative analysis of the data on the formation of educational knowledge, skills and abilities obtained during an independent assessment of the quality of education and as a result of intermediate certification at a university. The Federal Internet Exam in the Field of Vocational Education was used as an independent assessment tool. On the example of the discipline «Biology», the fourth (highest) level of training was revealed among the first-year students in the specialty 30.05.01 «Medical Biochemistry» in 82% of students participating in the federal testing. However, according to the results of the exam during the intermediate certification conducted by the university independently, only 56% of students reached this level. The authors conclude that at this stage of higher education reform, the use of Federal Internet Exam in the Field of Vocational Education as a tool for independent assessment of the quality of education should be considered appropriate and effective, but it is necessary to improve its methodological component.

Keywords: independent assessment of the quality of education, federal Internet exam in the field of vocational education.

Левицкий Сергей Николаевич

к.б.н., доцент, Северный государственный медицинский университет, г. Архангельск
sergeylevitski@yandex.ru

Хромова Анна Владимировна

к.м.н., доцент, Северный государственный медицинский университет, г. Архангельск
medbio@mail.ru

Федотов Денис Михайлович

к.м.н., Северный государственный медицинский университет, г. Архангельск
medbio@mail.ru

Аннотация: В статье дается сравнительный анализ данных сформированности учебных знаний, умений и навыков, полученных в ходе независимой оценки качества образования и в результате промежуточной аттестации в вузе. Инструментом независимой оценки выступал Федеральный интернет-экзамен в сфере профессионального образования (ФЭПО). На примере дисциплины «Биология» у обучающихся первого курса по специальности 30.05.01 «Медицинская биохимия» выявлены четвертый (наивысший) уровень обученности у 82% обучающихся, участвующих в федеральном тестировании. Однако, по результатам экзамена в ходе промежуточной аттестации, проводимом вузом самостоятельно, этого уровня достигли лишь 56% обучающихся. Авторами делается вывод о том, что на данном этапе реформирования высшего образования использование ФЭПО как инструмента независимой оценки качества образования следует считать целесообразным и эффективным приемом, однако необходимо усовершенствование его методологической составляющей.

Ключевые слова: независимая оценка качества образования, федеральный интернет-экзамен в сфере профессионального образования.

Введение

Неотъемлемой частью современной системы высшего профессионального образования является независимая оценка знаний обучающихся. К настоящему времени показана эффективность ее использования на всех этапах образовательного процесса: как в ходе промежуточной аттестации по отдельным дисциплинам учебного плана, так и в ходе государственной итоговой аттестации и первичной аккредитации специалистов [1].

Согласно Федеральному закону от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 17.02.2021 г.) «Об образовании в Российской Федерации» (статья 95.1) каждый год в высших учебных заведениях проводится независимая оценка качества подготовки обучающихся. В соответствии с данным законом, был разработан сам процесс проведения экспертизы и модели ее проведения [2, 3].

Одним из примеров внедрения независимой оценки качества образования в вузах является использование проекта «Федеральный интернет-экзамен в сфере профессионального образования» (ФЭПО). Данный проект предлагает разноуровневые модели педагогических измерительных материалов и оценки результатов обучения студентов на основе компетентностного подхода [4, 5].

Кроме того, переход системы высшего профессионального образования на федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения (3++) требуют изменения подхода к оцениванию результатов обучения [6, 7].

Факультет медико-профилактического дела и медицинской биохимии ГБОУ ВО Северный государственный медицинский университет (г. Архангельск) является активным участником данного проекта.

Целью данного исследования является изучение возможности использования результатов ФЭПО (на примере дисциплины «Биология») в качестве прогностического показателя успешности обучения студентов. Результаты тестирования обучающихся удобны для принятия решений на различных уровнях управления учебным процессом в вузе.

Методы и принципы исследования

Были проанализированы результаты ФЭПО по биологии за 2019-2021 г. в сравнении с результатами промежуточной аттестации по данной дисциплине (устный экзамен) у обучающихся первого курса по специальности 30.05.01 «Медицинская биохимия».

Структура экспертной работы по дисциплине «Биология» включала в себя 3 блока: блок 1 (тематическое наполнение) включал в себя 24 темы, которые были определены ответственным преподавателем кафедры медицинской биологии и генетики, где преподается данная дисциплина, блок 2 (модульное наполнение) состоял из 10 модулей, блок 3 (кейс-наполнение) содержал 3 кейса. Первый блок проверял соответствующие знания с известными способами решения, которые демонстрировались в ходе изучения дисциплины. Необходимо выбрать один верный ответ из предложенных. Второй блок включал вопросы на знания и умения. Здесь необходим самостоятельный выбор одного из известных способов решения. Эксперты оценивали как знания по дисциплине, так и умения пользоваться ими при решении типовых задач. Третий блок проверял все типы дидактических единиц: знания, умения, навыки. Блок представлен кейс-заданиями, состоящими из описания практической ситуации и вопросов к ней. Выполнение студентом кейс-заданий требует решения поставленной проблемы (ситуации) в целом и проявления умения анализировать конкретную информацию проследить причинно-следственные связи, выделять ключевые проблемы и методы их решения, формировать нетрадиционный способ мышления.

В соответствии с методикой проведения тестирования выделены уровни результатов обучения [8].

Первый уровень: усвоение элементарных знаний. Наличие ошибок и неточностей.

Второй уровень: обладают необходимой системой знаний и владеют некоторыми умениями, способны по-

нимать и интерпретировать информацию.

Третий уровень: осознанное владение умениями, навыками и способами деятельности, анализируют, сравнивают и обосновывают выбор методов решения заданий в практико-ориентированных ситуациях.

Четвертый уровень: способны использовать сведения из различных источников для успешного исследования и поиска решения в нестандартных практико-ориентированных ситуациях. Достигнутый уровень обученности определяется по результатам выполнения всего комплекса заданий в соответствии с алгоритмом, разработанным авторами.

Основные результаты

Анализ результатов ФЭПО показал, что 12% обучающихся находятся на втором уровне обученности, 6% - на третьем уровне, 82% - на четвертом уровне. В соответствии с моделью оценки результатов обучения процент студентов направления подготовки «Медицинская биохимия» СГМУ на уровне обученности не ниже второго (по дисциплине «Биология» цикла МЕН ФГОС ВО) составил 100%.

Распределение студентов по итогам выполнения заданий по дисциплине «Биология» представлено в таблице 1.

Таким образом, независимая экспертиза путем проведения ФЭПО показала, что более 80% обучающихся способны обобщать и оценивать информацию, полученную на основе исследования нестандартной ситуации, умеют распознавать биологические процессы, явления и объекты по их описанию, способны добывать и применять дополнительные сведения, сопоставляя их с предложенной ситуацией, самостоятельно и целенаправленно выбирать методы решения биологических задач и проблемных ситуаций.

Сравнительный анализ результатов ФЭПО с результатами промежуточной аттестации по дисциплине «Биология» в виде устного экзамена, включающего теоретические вопросы, решение генетической задачи и диагностику микропрепарата по паразитологии показал следующее (таблица 2).

Таким образом, устный экзамен показал, что около четверти обучающихся не в полной мере умеют устанавливать

Таблица 1.

Правильность выполнения заданий в блоках

% обучающихся, имеющих правильные ответы:	Блок 1 (знания)	Блок 2 (знания, умения)	Блок 3 (знания, умения, навыки)
91-100%	41,18	17,65	29,42
81-90%	23,53	64,71	35,29
71-80%	29,41	5,88	23,53
61-70%	5,88	11,76	11,76

Таблица 2.

Уровень обученности обучающихся по результатам ФЭПО и промежуточной аттестации

Уровень обученности (по ФЭПО)	% обучающихся (данные ФЭПО)	% обучающихся (данные промежуточной аттестации)
1	0	0
2	12	22
3	6	22
4	82	56

последовательность биологических процессов, соотносить отдельные биологические факты и явления, называть характерные признаки биологических явлений и процессов, группировать факты по различным признакам, а часть обучающихся усвоили лишь некоторые элементарные знания основных вопросов по дисциплине и слабо и необходимой системой знаний основных биологических понятий, закономерностей, процессов и явлений, слабо связывают биологические процессы и отдельные факты.

Заключение

Сравнительный анализ результатов освоения учебной дисциплины «Биология» студентами – биохимиками показал, что независимая оценка, полученная на основе Федерального интернет-экзамена в

сфере профессионального образования значительно выше оценки, полученной в ходе промежуточной аттестации. Однозначно причины таких различий сформулировать довольно сложно ввиду маленькой численности выборки обследуемых. Следует отметить, что технологии проведения ФЭПО постоянно совершенствуются и могут иметь на данный момент методические недостатки. Например, вызывает некоторое сомнение тезис «студент освоил дисциплину, если он усвоил все дидактические единицы (ДЕ)», что противоречит компетентностному подходу в профессиональном образовании [9, 10]. Однако, на данном этапе реформирования высшего образования использование ФЭПО как инструмента независимой оценки качества образования следует считать целесообразным и эффективным приемом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Матвеев Н.Н., Черных А.С. Особенности проведения федерального интернет-экзамена в сфере профессионального образования при реализации компетентностного подхода по ФГОС / Н.Н. Матвеев // Актуальные направления научных исследований XXI века: теория и практика. - 2013. - № 5. - С. 465-470.
2. Андриенкова Ю.Д., Медведев П.Н., Малий Д.В. К вопросу о независимой оценке качества подготовки обучающихся в вузе /Ю.Д. Андриенкова // Современные проблемы науки и образования. - 2021. - № 2. Режим доступа: URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=30728> (дата обращения: 11.06.2021).
3. Тимофеева Н.Н. Федеральный интернет-экзамен в сфере профессионального образования: динамика развития /Н.Н. Тимофеева// Инновации в образовательном процессе. Сборник трудов научно-практической конференции. - 2013. - С. 264-267.
4. Киселева В.П. Оценка результатов обучения студентов по итогам ФЭПО: компетентностный подход /В.П. Киселева// Оценка компетенций и результатов обучения студентов в соответствии с требованиями ФГОС: материалы III Всерос. науч.-практ. конф., Москва. - 2012. - С. 31–34.
5. Япринцева К.Л. Федеральный интернет-экзамен в сфере профессионального образования - инструмент оценки качества сформированности компетенций специалистов /К.Л. Япринцева// В сборнике: Культура - Искусство - Образование. Материалы XXXVIII научно-практической конференции научно-педагогических работников института. - 2017. - С. 248-251.
6. Наводнов В.Г. ФЭПО: ретроспектива и перспективы /В.Г. Наводнов // Аккредитация в образовании. - №7 (123). – 2020. Режим доступа: URL: https://akvobr.ru/fepo_retrospektiva_perspektivy.html (дата обращения: 03.07.2021).
7. Белянская Е.С. Федеральный интернет-экзамен в сфере профессионального образования как независимая оценка качества результатов обучения / Е.С. Белянская// В сборнике: Международная научно-практическая конференция «Медицинские приборы и технологии – 2018». - 2019. - С. 137-140.
8. Единый портал интернет-тестирования в сфере образования. Оценка и мониторинг образовательных достижений студентов. Режим доступа: URL: <https://i-exam.ru/> (дата обращения: 22.05.2021)
9. Гуркова О.М. Федеральный интернет-экзамен в сфере профессионального образования: «за» и «против» / О.М. Гуркова// В сборнике: Инновационные тенденции развития российской науки. Материалы IV Международной (заочной) научно-практической конференции молодых ученых. - 2011. - С. 436-438.
10. Гудимова К.А. Преимущество и недостатки компьютерного тестирования / К.А. Гудимова// Материалы XII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». Режим доступа: URL: <https://scienceforum.ru/2020/article/2018019521> (дата обращения: 12.07.2021).
11. Давыдова Н.Г., Левицкий С.Н., Тарасова А.В. Результаты ЕГЭ как инструмент диагностики успешности обучения будущих врачей-стоматологов / Н.Г. Давыдова //Cachetra-Кафедра. Стоматологическое образование. - 2020. - № 72-73. - С. 96-99.

© Левицкий Сергей Николаевич (sergeylevitski@yandex.ru), Хромова Анна Владимировна (medbio@mail.ru), Федотов Денис Михайлович (medbio@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ХИМИИ

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AS A MEANS OF IMPLEMENTING DIFFERENTIATED LEARNING IN CHEMISTRY LESSONS

*E. Nelyubina
L. Panfilova*

Summary: The paper considers the process of forming a positive motivation for learning based on a differentiated approach to teaching chemistry using information and communication technologies. The developed system of lessons on the topic «Benzene» is described, aimed at the formation of positive motivation for learning on the basis of a differentiated approach using information and communication technologies. The scientific novelty of the research lies in the fact that a system of classes on the topic «Benzene» has been developed, aimed at the formation of positive motivation for learning by means of a differentiated approach in teaching chemistry based on ICT. The theoretical significance of the study lies in the fact that the problem of a differentiated approach in teaching chemistry by means of ICT was the subject of a special study. The practical significance of the study lies in the fact that its findings will help chemistry teachers to implement more effective approaches to teaching and educating schoolchildren, and the methodological recommendations can be used in the practice of schools. The described methodological recommendations can be used in the practice of schools.

Keywords: methodology, differentiated approach, lesson, method.

В педагогике принцип дифференцированного подхода должен пронизывать все звенья учебной и воспитательной работы с детьми разных возрастов. Сущность его выражается в том, что общие задачи образования, которые стоят перед педагогом, работающим с коллективом детей, решаются им по средствам педагогического воздействия на каждого ребенка, исходя из знания его психических особенностей и условий жизни. Сама проблема индивидуального подхода носит творческий характер, но существуют основные моменты при осуществлении дифференцированного подхода к детям: знание и понимание детей, любовь к детям, основательный теоретический баланс, способность педагога размышлять и умение анализировать [1, 2].

Педагог не должен забывать, что ребенок – это субъект собственного развития, он самоцелен. Но дети всег-

Нелюбина Елена Георгиевна
*К.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Самарский государственный
социально-педагогический университет», г. Самара
nelubina.elena@pgsga.ru*

Панфилова Людмила Владимировна
*Д.п.н., профессор, ФГБОУ ВО «Самарский государственный
социально-педагогический университет», г. Самара
panfilova@pgsga.ru*

Аннотация: В работе рассмотрен процесс формирования положительной мотивации к учению на основе дифференцированного подхода в обучении химии с использованием информационно-коммуникационных технологий. Описана разработанная система занятий по теме «Бензол», направленных на формирование положительной мотивации к учению на основе дифференцированного подхода с использованием информационно-коммуникационных технологий. Научная новизна исследования состоит в том, что разработана система занятий по теме «Бензол», направленных на формирование положительной мотивации к учению по средствам дифференцированного подхода в обучении химии на основе ИКТ. Теоретическая значимость исследования состоит в том, что проблема дифференцированного подхода в обучении химии средствами ИКТ явилась предметом специального исследования. Практическая значимость исследования заключается в том, что его выводы помогут учителям химии осуществлять более эффективные подходы к обучению и воспитанию школьников, а методические рекомендации могут быть использованы в практике работы школ. Описанные методические рекомендации могут быть использованы в практике работы школ.

Ключевые слова: методика, дифференцированный подход, урок, метод.

да должны чувствовать поддержку педагога. Для создания системы занятий на основе дифференцированного подхода с использованием информационно-коммуникационных технологий необходимо выбрать крупную тему или раздел, разбить на теоретическую и практическую части, в зависимости от их объема распределить часы и изучать отдельно. Это позволит проходить первую, теоретическую часть темы (раздела) быстро, компактно и создавать целостное представление о теме (разделе). Практические задания при этом выполняются на базисном уровне, что позволяет лучше освоить основные понятия, общие законы [1, 2, 3, 5].

Вторая часть освоения темы (раздела) — это развитие индивидуальных способностей детей на практическом уровне. На первом уроке развития практических умений и навыков дается блок-схема, где выделяются:

- базис (понятия, законы, формулы, свойства, единицы величин и т.д.);
- основные умения ученика на первом уровне;
- пути перехода на более высокие уровни, закладывающие основу самостоятельного развития каждого ученика по его желанию.

Практическая часть завершается уровневой контрольной работой.

Проведя анализ программ рекомендованных Министерством просвещения РФ по химии, мы сделали вывод о том, что тема «Бензол» изучается в 10 классе и в среднем на ее изучение отводится 6 часов (таблица 1).

Мы разработали систему занятий по теме «Бензол» на основе дифференцированного подхода с использованием информационно-коммуникационных технологий, в которую включены следующие виды уроков:

1. урок изучения нового материала с использованием мультимедийной презентации по теме «Бензол, как главный представитель ароматических углеводородов»,
2. урок повторения и закрепления полученных зна-

ний с использованием интерактивной доски по теме «Ароматические углеводороды. Гомологи бензола»,

3. урок – практическая работа по теме «Химические свойства бензола» с использованием электронного издания «Виртуальная химическая лаборатория для 8–11 классов»,
4. урок контроля знаний с использованием дифференцированных заданий.

Первым уроком в данной теме является урок изучения нового материала, с применением презентационных технологий PowerPoint. Именно применение презентационных технологий сделало урок наиболее наглядным. Презентация PowerPoint снабжена объемными моделями строения молекулы бензола и бензольного кольца (рис.1).

Все уравнения реакций, описывающие свойства бензола с помощью спецэффектов демонстрируют механизмы протекания этих реакций. В рамках разработанной презентации осуществляются демонстрации видеофрагментов наиболее опасных реакций, которые нельзя проводить в условиях школы (рис.2).

Таблица 1.

Анализ некоторых программ по химии (профильный уровень)

№	Критерии анализа	Программы		
		Габриелян О.С.	Кузнецова Н.Е.	Рудзитес Г.Е., Фельдман Ф.Г.
		10 класс	10 класс	10 класс
2	Количество часов, отводимое на изучение данной темы?	8	5	6
3	Демонстрационный эксперимент по теме «Бензол», отраженный в программе.	Отношение бензола к растворам перманганата калия и бромной воды. Бензол, как растворитель. Нитрование бензола.	Отношение бензола к растворам перманганата калия и бромной воды.	Отношение бензола к растворам перманганата калия и бромной воды. Горение бензола
4	Предусмотрены ли лабораторные или практические работы по теме?	Изготовление моделей и галогенпроизводных.		

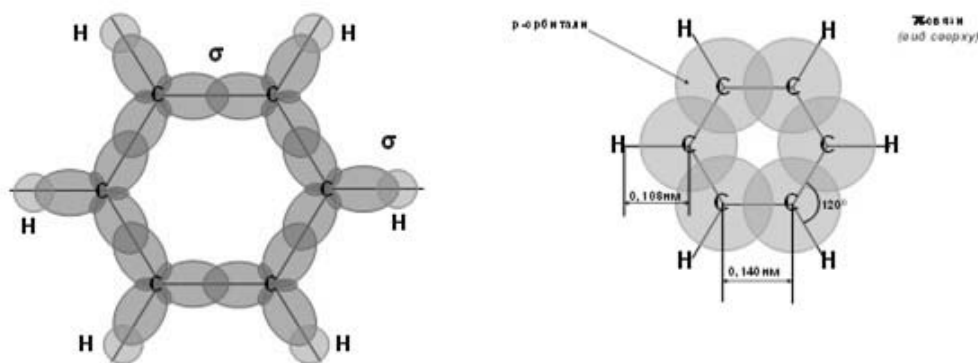


Рис. 1. Электронное строение молекулы бензола

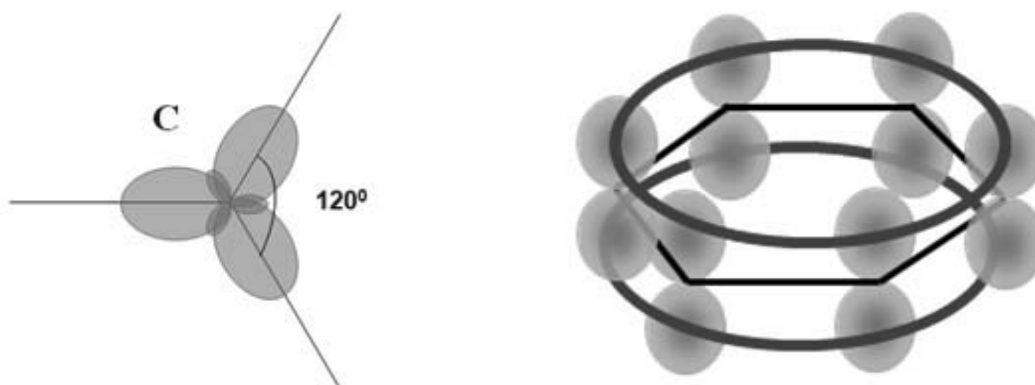


Рис. 2. Примеры слайдов презентации по теме «Бензол»

Для реализации здоровьесберегающих технологий по истечении 20 минут от начала демонстрации слайдов ученикам предлагается выполнить зарядку глаз, для того, чтобы немного расслабить зрительные анализаторы, которые во время просмотра презентации находятся в напряжении (рис 3.).



Рис. 3. Эмоциональная разрядка-зарядка для глаз

Учащиеся активнее включаются в работу после минутного перерыва. Особенность разработанного нами урока состоит не только в том, что для реализации дифференцированного подхода мы предлагаем сочетать словесные и наглядные методы обучения, используя во время проведения занятия презентацию PowerPoint, но и учитываются психо-физиологические особенности учеников с разным типом нервной системы. Это заключается в том, что экран во время показа презентации разбивается на главную и вспомо-

гательную части. На главной части демонстрируется материал в полном объеме, а на вспомогательной части указывается необходимый минимум и важные элементы, которые ученики должны записать у себя в тетради. Смена информационных данных на вспомогательной части экрана в 1,5 раза медленнее, чем на основном экране. Это позволяет ученикам со слаборазвитой моторикой руки записывать в тетрадь, наиболее важные элементы теоретического материала урока. Все эти приемы использованы для повышения качества образования, учета особенностей развития психики учащихся и формирования мотивации к изучению не только этой темы, но и всей учебной дисциплины химия.

Вторым является комбинированный урок с использованием интерактивной доски по теме «Ароматические углеводороды. Гомологи бензола», во время проведения которого ученики вместе с учителем повторяют теоретический материал, а также изучают наиболее сложный материал, который не вошел в урок изучения нового материала. Для закрепления материала используется дифференциация учеников, одни ученики выполняют задания по индивидуальным карточкам (рисунок 4), другие работают с интерактивной доской в программе Smart Board (рисунок 5).

Дидактическая карточка

Задание. Осуществить превращения, указать условия протекания реакций

1) $\text{CH}_3\text{-CH}_2\text{-CH}_2\text{Br} \xrightarrow{+\text{X}_1, \text{T}} \text{X}_2 \xrightarrow{+\text{X}_3, \text{T}} \text{C}_6\text{H}_6$

2) $\text{CaC}_2 \longrightarrow \text{X}_2 \longrightarrow \text{C}_6\text{H}_6$

Рис. 4. Пример индивидуальной карточки для работы на месте

ХИМИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА

I. Реакция замещения
а) галогенирование

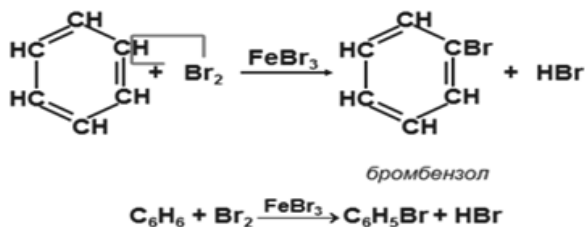


Рис. 5. Задание с интерактивной доской в программе Smart Board. составить уравнение реакций

Использование интерактивной доски дает большие преимущества для учеников:

- делает занятия интересными и развивает мотивацию;
- предоставляет больше возможностей для участия в коллективной работе, развития личных и социальных навыков;
- учащиеся начинают понимать более сложный материал в результате более ясной, эффективной и динамичной подачи материала;
- позволяет использовать различные стили обучения, преподаватели могут обращаться к всевозможным ресурсам, приспособиваясь к определенным потребностям;
- учащиеся начинают работать более творчески и становятся уверенными в себе;
- отсутствует необходимость в клавиатуре, чтобы работать с этим оборудованием, таким образом, повышается вовлеченность учащихся начальных классов или детей с ограниченными возможностями.

Для работы с интерактивной доской в программе Smart Board мы разработали перечень заданий:

- составление изомеров и гомологов различного состава;
- составление уравнений реакций на химические свойства и способы получения бензола и его гомологов;
- фронтальный опрос по химическим свойствам бензола и толуола;
- составление механизма реакции с разными гомологами бензола;
- осуществление генетической связи между углеводородами с помощью имеющихся элементов доски Smart Board.

Третьим уроком в разработанной нами системе является урок - практическая работа, которая проводится на основе дифференцированного подхода с помощью ИКТ. Класс делится на две группы.

Первая группа выполняет лабораторную работу с использованием электронного издания «Виртуальная химическая лаборатория для 8–11 классов» (<http://mmlab.ru>) на компьютерах.

Вторая группа учеников, после ознакомления с инструктажем по технике безопасности, совместно с лаборантом проводит химический эксперимент с лабораторным оборудованием в вытяжном шкафу.

Через 20 минут группы меняются местами, и дублируют работу предыдущих. Такой способ проведения химического эксперимента обоснован тем, что на сегодняшний день в школах Самарской области среди учащихся 8-11 классов 42% имеют аллергические реакции на различные вещества, из них 5,7% дети с астматическими заболеваниями различной степени. Поэтому, учитель может в этом случае не допускать детей к химически реактивам, но они, так же как и все ученики могут выполнить эксперимент, но виртуально. Ученики, пропустившие занятие также могут выполнить эту лабораторную работу, установив на своем персональном компьютере электронного издания «Виртуальная химическая лаборатория для 8–11 классов» (<http://mmlab.ru>) или используя Интернет зайти на сайт разработчиков этой программы, тем самым они не будут чувствовать себя обделенными в проведении лабораторной работы. По окончании проведения опытов все ученики сдают журналы наблюдений и делятся впечатлениями о работе.

Электронное издание «Виртуальная химическая лаборатория для 8–11 классов» (<http://mmlab.ru>), разработано в Лаборатории систем мультимедиа Марийского государственного технологического университета [6].

Виртуальная лаборатория включает более 150 химических опытов из курса химии средней школы. Содержание данного ресурса полностью охватывает весь курс школьной химии.

«Конструктор молекул» позволяет получать управляемые динамичные трехмерные цветные изображения штриховых, шаростержневых и масштабных моделей молекул. В «Конструкторе молекул» предусмотрена возможность визуализации атомных орбиталей и электронных эффектов, что значительно расширяет сферу использования моделей молекул при обучении химии.

Раздел «Решение расчетных задач» позволяет организовать самостоятельную работу школьников с данным электронным изданием, в процессе, которой можно формировать и совершенствовать учебные навыки школьника.

Итоговым уроком - является урок контроля знаний. Учитель знакомит учащихся с критериями оценивания

результатов обучения и предлагает ученику выбрать свою образовательную траекторию, что бы получить ту или иную оценку. Каждому ученику предоставляется индивидуальная карточка, по выбранной им траектории. В ходе выполнения ученик заполняет электронный журнал в персональном компьютере. Вся информация с компьютеров учеников, поступает в главный компьютер учителя, где осуществляется проверка ответов на задания и правильность выполнения расчетов учащихся. По результатам контрольной работы всем ученикам выставляется заслуженная оценка.

Для исследования эффективности разработанных методических рекомендаций по использованию дифференцированного обучения на уроках химии мы использовали методику Лускановой Н.Г. «Оценка школьной мотивации»[4].

В анкету включено 10 вопросов, отражающих отношение учащихся к школе и обучению. Вопросы анкеты построены по закрытому типу и предполагают выбор одного из трех вариантов ответов. При этом ответ, свидетельствующий о положительном отношении к школе и предпочтении учебных ситуаций, оценивается в 3 бала; нейтральный ответ-1 балл; ответ, позволяющий судить об отрицательном отношении ученика к школьной ситуации, оценивается в 0 баллов.

Сформированность у учащихся мотивационной сферы играет важнейшую роль для их успешности в учебной деятельности. Наличие у ученика мотива хорошо выполнять все предъявляемые школой требования, показывать себя с самой лучшей стороны заставляет его проявлять активность в отборе и запоминании необходимой информации. При низком уровне учебной мотивации наблюдается снижение школьной успеваемости.

Педагогический эксперимент проводился по ланге-

тюдной методике, т.е. результаты анкетирования в ходе эксперимента сравнивались с начальными показателями в одном и том же классе. Для проведения эксперимента мы интерпретировали анкету Лускановой Н.Г. «Оценка школьной мотивации» для школьного предмета химии [4].

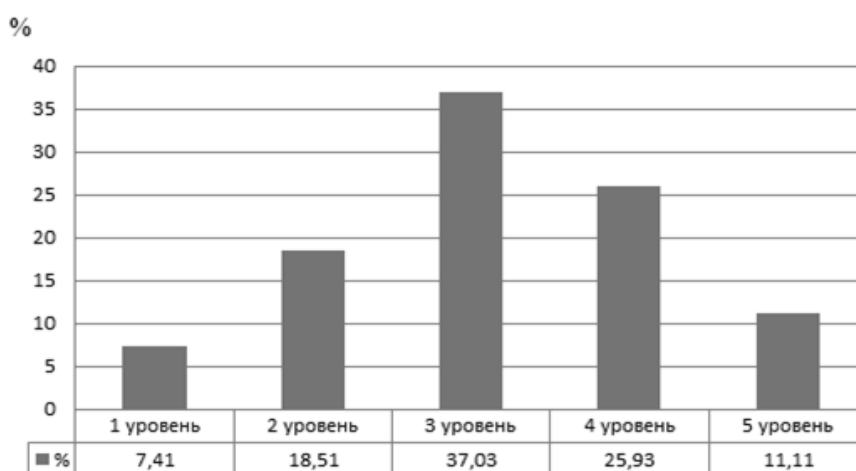
Проведение педагогического эксперимента осуществлялось на базе МОУ Школы № 176 г.о. Самара в 10 А классе (27 человек).

Данные, полученные на первом этапе проведения педагогического эксперимента, представлены в таблице 2.

При первом анкетировании мы выявили, что 10 учеников обладают 3 уровнем сформированности школьной мотивации, что составляет 37,03% от общего числа опрошенных, а высокий уровень сформированности школьной мотивации наблюдается лишь у 2 учащихся, что составляет 7,41%. Все полученные данные при первом анкетировании представлены на рисунке 6.

Таблица 2.
Результаты анкетирования учащихся 10А класса на первом этапе эксперимента (2020г)

Уровни сформированности школьной мотивации учащихся	Количество учащихся	% от общего числа учеников в классе
1	2	7,41
2	5	18,51
3	10	37,03
4	7	25,93
5	3	11,11
Всего	27	100



Уровни сформированности школьной мотивации учащихся

Рис. 6. Диаграмма результатов анкетирования учащихся 10 класса на первом этапе эксперимента

Из диаграммы на рисунке 6 видно, что наибольшее число учащихся обладают 3 уровнем сформированности школьной мотивации 37,03%, а 1 уровнем сформированности школьной мотивации обладают лишь 7,41% школьников.

Данные, полученные на втором этапе проведения педагогического эксперимента, после проведения занятий на основе дифференцированного обучения с использованием ИКТ по теме «Бензол», представлены в таблице 3.

Таблица 3.

Результаты анкетирования учащихся 10 А класса на втором этапе эксперимента (2020г.)

Уровни сформированности школьной мотивации учащихся	Количество учащихся	% от общего числа учеников в классе
1	4	14,81
2	6	22,22
3	13	48,14
4	3	11,11
5	1	3,71
Всего	27	100

При втором анкетировании мы выявили, что 13 учеников обладают 3 уровнем сформированности школьной мотивации, что составляет 48,14%, а высокий уровень сформированности школьной мотивации наблюдается лишь у 4 учащихся, что составляет 14,81% (рис.7).

Из рисунка 7 видно, что количество учащихся с 1 уровнем сформированности школьной мотивации увеличилось, а вот количество учащихся с 5 уровнем сформированности школьной мотивации снизилось. Это

свидетельствует о достаточно эффективном внедрении в практику разработанных нами методических рекомендаций по проведению и организации уроков химии на основе дифференцированного обучения с использованием ИКТ.

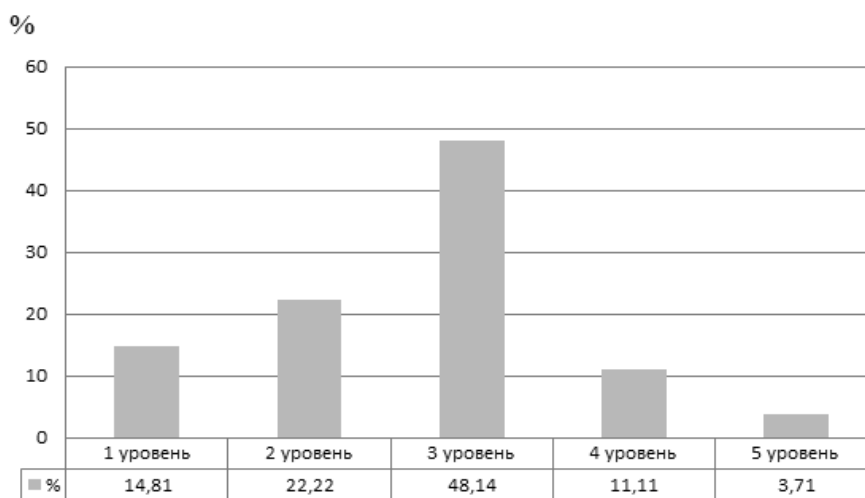
Обобщенные данные по педагогическому эксперименту представлены на рисунке 8.

Дифференциация обучения осуществляется, с одной стороны, путем создания разных вариантов программ, учебников, дидактических материалов, позволяющих на едином базовом содержании знаний варьировать и индивидуализировать процесс обучения. С другой стороны - использованием форм проведения групповых и индивидуальных занятий на основе информационно-коммуникативных технологий в целях создания условий для максимального развития интеллектуальных способностей школьников, их возможностей и самоуправления в различных видах деятельности, определении ритма учебных занятий.

Использование информационно-коммуникационных технологий актуально, в связи с веком информатизации и компьютеризации не только современных учебных учреждений, но и предприятий различного уровня.

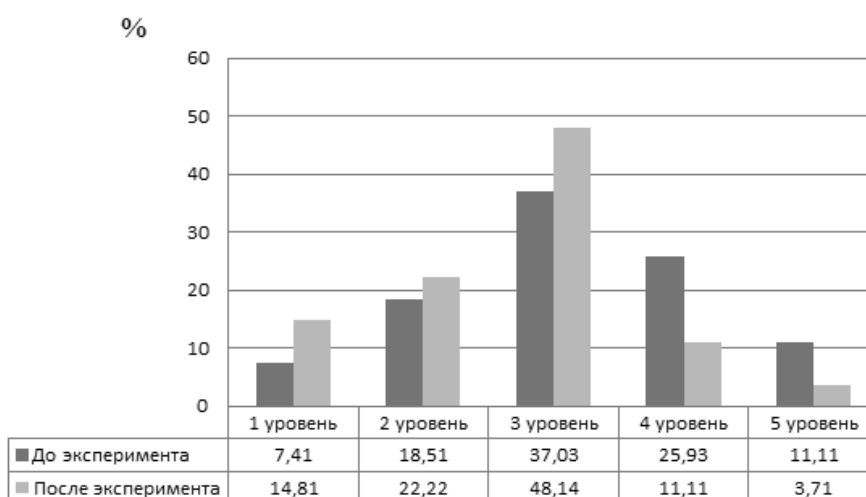
Разработана и апробирована система занятий по теме «Бензол», направленных на формирование положительной мотивации к учению по средствам дифференцированного подхода в обучении химии на основе информационно-коммуникационных технологий.

Результаты, полученные в ходе педагогического эксперимента, подтверждают выдвинутую гипотезу исследования.



Уровни сформированности школьной мотивации учащихся

Рис. 7. Диаграмма результатов анкетирования учащихся 10 А класса на втором этапе эксперимента



Уровни сформированности школьной мотивации учащихся
 Рис. 8. Диаграмма соотношений уровней сформированности школьной мотивации учащихся 10 класса до эксперимента и после эксперимента

ЛИТЕРАТУРА

1. Бутузов И.Д. Дифференцированный подход к обучению учащихся на современном уроке. Новгород: Изд-во «Литература», 1972. – 143 с.
2. Карпушов А.Э. Из опыта использования метода проектов как средства формирования мотивации при изучении пропедевтического курса химии // Взаимодействие личности, образования и общества в изменяющихся социокультурных условиях. Межвузовский сборник научных статей. – СПб.: ЛОИРО, 2003. – С. 290 – 292.
3. Курышова И.В. Приемы дифференцированного и индивидуального подходов на уроках// Химия в школе, 2001- № 5 – С. 17-23.
4. Лусканова В.Г. Методы исследования детей с трудностями в обучении - М.: Педагогика 1993-256 с.
5. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения. М.: Издание «Арго» .2005г. – 347с.
6. Электронное издание «Виртуальная химическая лаборатория для 8–11 классов», разработано в Лаборатории систем мультимедиа Марийского государственного технологического университета. <http://mmlab.ru>

© Нелюбина Елена Георгиевна (nelubina.elena@pgsga.ru), Панфилова Людмила Владимировна (panfilova@pgsga.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

FEATURES OF FORMING THE READINESS OF FUTURE MANAGERS FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES

T. Pankova
Z. Abdullayeva
V. Goncharova
T. Galeeva
E. Yanova

Summary: The quality of professional training of future managers is of great importance in addressing the issues of improving the quality and efficiency of management, the development and implementation of new management technologies. This article discusses the problem of forming the readiness of future managers for professional activities in the process of training in higher education institutions, which is becoming increasingly important, since the effectiveness of the future development of Russian society largely depends on its successful solution.

Keywords: manager, readiness, readiness for professional activity, readiness of the future manager for professional activity, professional training.

Панкова Татьяна Николаевна

К.филол.н., доцент, Воронежский
государственный университет
pankovatn30@mail.ru

Абдуллаева Зульфия Рагим кызы

Старший преподаватель, Московский институт
стали и сплавов
zulya5596@gmail.com

Гончарова Валерия Владимировна

К.п.н., доцент, РЭУ им Г.В. Плеханова (Москва)
Goncharova.VV@rea.ru

Галеева Татьяна Ильинична

К.ф.н., доцент, Московский международный университет
tilisait@gmail.com

Янова Елена Александровна

Старший преподаватель, Московский международный
университет
stonel@rambler.ru

Аннотация: Большое значение в решении вопросов повышения качества и эффективности управления, разработки и внедрения новых управленческих технологий приобретает качество профессиональной подготовки будущих менеджеров. В данной статье рассмотрена проблема формирования готовности будущих менеджеров к профессиональной деятельности в процессе обучения в учреждениях высшего образования, которая приобретает значительную актуальность, поскольку от ее успешного решения во многом зависит эффективность будущего развития российского общества.

Ключевые слова: менеджер, готовность, готовность к профессиональной деятельности, готовность будущего менеджера к профессиональной деятельности, профессиональная подготовка.

Для руководства и управления в условиях жесткой рыночной конкуренции существенное значение приобретают управление человеческими ресурсами, создание условий для активизации их потенциала, которые в свою очередь проявляются через утверждение новых принципов менеджерской деятельности, моделей поведения, общения, самосовершенствования и мобильности [1, с. 160]. Это касается и других специальностей [6, с. 243]. Например, некоторые ученые выделяют основные аспекты преподавания студентов, учащихся на специальности «гостиничное дело», что довольно тесно связано с «менеджментом» [9, с. 217]. Менеджеры способны ставить цели и определять стратегию и тактику их достижения, принимать эффективные решения, брать на себя ответственность за их осуществление, анализировать свои действия и результаты работы, устанавливать эффективные отношения с другими людьми. Особая роль в подготовке таких специалистов отводится образованию, которое нуждается в модернизации [10, с. 202]. Это связано с

ростом требований со стороны общества к повышению эффективности управленческой деятельности [11].

Из этого следует, что одной из приоритетных задач подготовки будущих менеджеров к профессиональной деятельности в процессе обучения в учреждениях высшего образования является формирование их готовности к профессиональной деятельности [13]. Именно в процессе подготовки к профессиональной деятельности у будущих специалистов формируются навыки эффективной работы в среде динамично меняется, желание совершенствоваться и развивать собственный управленческий потенциал, и не только [7, с. 202].

Анализ проблемы формирования готовности будущих менеджеров к профессиональной деятельности в современной педагогической теории и практике предусматривает рассмотрение основных подходов к изучению сущности понятий «менеджмент» и «Менеджер»,

особенностей профессиональной деятельности современного менеджера, а также возможностей управленческой деятельности и менеджмент-образования.

Интерес к проблеме менеджмента обусловлен изменениями в системе и методах управления во всем мире и повышением требований, предъявляемых к менеджерам и их профессионализму, а также модернизацией системы оценивания [12, с. 31]. Понятие «менеджмент» происходит от английского слова «to manage», которое означает «управлять, управлять, стоять во главе, заведовать, быть способным справиться с любой проблемой». Фундаментальный Оксфордский словарь английского языка определяет менеджмент как способ, манеру общения с людьми, власть и искусство отношений, особого рода умения и административные навыки, орган управления [3]. Итак, менеджмент является совокупностью принципов, функций, методов, средств управления, обеспечивающих упорядоченность всех внутренних процессов организации и эффективность ее деятельности.

Особая роль в подготовке будущих менеджеров отводится образованию, направления которого отражены в государственной концепции его модернизации и связанные с возрастанием роли лидерского потенциала, раскрытием потенциальных возможностей личности. Современная высшая школа должна помочь каждому студенту в определении себя как ответственной, свободной в своем творческом выборе, активной и инициативной личности. В связи с этим остро встает проблема поиска, подбора и профессиональной подготовки наиболее способной, талантливой молодежи. Именно в студенческие годы наиболее полно раскрываются организаторские склонности, формируются и развиваются умения и навыки лидера, необходимые для эффективного руководства коллективом. Будущие менеджеры должны представлять значимость лидерства и лидерского потенциала для успешной профессиональной деятельности.

Итак, менеджмент-образование в России предлагает различные образовательно-профессиональные программы подготовки будущих менеджеров, качество которых не соответствует запросам общества по подготовке управленцев, а западный опыт часто реализуется на уровне внешних атрибутов без анализа его сущностных характеристик. Происходит, по сути, «копирования» образцов деятельности и готовых теоретических знаний, оторванных от реальной управленческой практики. Становится очевидным тот факт, что подготовка менеджеров в учреждениях высшего образования должна быть переведена на качественно новый уровень. Она требует эффективного педагогического сопровождения процесса формирования готовности будущих менеджеров к профессиональной деятельности, что, в свою очередь, является решающим фактором успешности функциони-

рования организации, государства и общества в целом.

Формированию готовности будущих менеджеров к профессиональной деятельности способствует самостоятельная работа студентов, в исполнении которой следует выделить два уровня: управляемая преподавателем аудиторная и внеаудиторная самостоятельная работа студентов, и самостоятельная работа по самообразованию и самовоспитанию, которая осуществляется по своевременной инициативе студентов. Первый уровень предусматривает увеличение роли самостоятельной работы студентов в процессе аудиторной и внеаудиторной занятости для того, чтобы они научились осмысленно и самостоятельно работать сначала с учебным материалом, затем - с научной информацией. Реализация этого пути требует от преподавателей разработки методик и форм ее организации, способных обеспечить высокий уровень самостоятельности студентов и улучшение качества их подготовки. Второй уровень заключается в том, что в результате самостоятельной работы, которая выполняется студентами по собственной инициативе на основе самообразования и самовоспитания, они осуществляют саморазвитие умение непрерывно повышать свою квалификацию. Роль преподавателя сводится к предоставлению консультативной помощи и стимулирования этого процесса.

На сегодняшний день постоянно растет роль педагогических и психологических знаний, что обусловлено усилением роли человеческого фактора, необходимостью создания эффективных условий для развития и саморазвития потенциала будущих менеджеров. В связи с указанным считаем необходимым: обеспечивать формирование профессионально важных качеств, лидерских и других качеств, эмоционального интеллекта, коммуникативных и организаторских склонностей, важных для успешной управленческой деятельности; активизировать и разнообразить самостоятельную работу в процессе обучения и направлять деятельность студентов на самосовершенствования путем самоконтроля, саморегуляции и саморазвития. В связи с этим в процессе подготовки будущих менеджеров в соответствии со спецификой управленческой деятельности нужно особое внимание уделять формированию их педагогической и психологической готовности, активизации внутренних ресурсов личности. Анализ образовательно-профессиональных программ подготовки будущих менеджеров показал, что за последние годы количество учебных часов, отведенных на изучение курса психологии, было уменьшено.

В современных условиях подготовка будущих менеджеров в учреждениях высшего образования должна базироваться на процессах преобразования и адаптации к актуальным требованиям и национальным ожиданиям в условиях трансформации всей системы образования, и умении действовать в изменяющихся условиях. Она

должна гарантировать будущим менеджерам приобретение профессиональных знаний в области организации и управления, экономики, финансов, маркетинга, информатики, владение математическими и компьютерными техниками, иностранными языками, также совокупностью гуманитарных знаний по психологии, педагогике, социологии и умение ими пользоваться.

Проблема формирования готовности будущих менеджеров к профессиональной деятельности существенно меняет роль и место педагога в этом процессе – от трансляции знаний и способов деятельности к проектированию индивидуальной траектории их интеллектуального и личностного развития. При этом преподаватель планирует задачи, на решение которых должны быть направлены усилия студентов, стимулирует их, а они принимают эти задачи и осуществляют запланированные действия, опираясь на помощь и поддержку преподавателя. Педагогическое сотрудничество преподавателей со студентами – это процесс их социально-психологического взаимодействия, направленный на обучение и воспитание с целью профессиональной подготовки высококвалифицированных специалистов. Только при таких условиях создаются благоприятные условия для развития профессиональной направленности студентов, личностного роста посредством формирования лидерского потенциала, профессионально важных качеств, эмоционального интеллекта, организаторских и коммуникативных компетенций, самосовершенствование путем самоконтроля, саморегуляции и саморазвитию и других компонентов готовности будущих менеджеров к успешной профессиональной деятельности.

Стиль сотрудничества – совокупность конкретных приемов и способов, которые преподаватель реализует в своей деятельности на основе личных знаний, профессионального опыта, способностей и умений, использование педагогических технологий в процессе обучения. Он обеспечивает максимальное совершенствование как собственного личностного и профессионального потенциала, так и активизацию индивидуальных способностей студентов. При этом авторитет преподавателя формируется на основе достаточно высокого уровня знаний как учебной дисциплины, которую он представляет, так и характеристик студентов и самого себя, умение корректировать собственное поведение.

Культура педагогического общения включает умение слушать, задавать вопросы, анализировать ответы, давать объяснения, выражать свое отношение к данному вопросу, понимать студента, сотрудничать с ним, создавать ситуации успеха. Это увеличивает веру молодого человека в свои силы и возможности, порождает надежду на достижения успеха в будущей профессиональной деятельности и способствует личностному росту студентов, повышению их активности и самореализации.

Особая роль в подготовке будущих менеджеров отводится образованию, направления которой отражены в государственной концепции ее модернизации и связанные с ростом роли лидерского потенциала, раскрытием потенциальных возможностей личности. Современная высшая школа должна помочь каждому студенту в определении себя как ответственной, свободной в своем творческом выборе, активной и инициативной личности. В связи с этим остро встает проблема поиска, подбора и профессиональной подготовки наиболее способной, талантливой молодежи. Именно в студенческие годы наиболее полно раскрываются организаторские склонности, формируются и развиваются умения и навыки лидера, необходимые для эффективного руководства коллективом. Будущие менеджеры должны представлять значимость лидерства и лидерского потенциала для успешной профессиональной деятельности. Необходима разработка и апробация целостной программы педагогической поддержки лидерских проявлений у студентов, основанной на положениях личностно ориентированного подхода во взаимодействии всех участников образовательного процесса, его методологическое и методическое обеспечение.

Известно, что учебно-познавательная деятельность людей является основным способом овладения знаниями. Одновременно она является необходимым условием, при котором будущий менеджер приобретает не только знания, но и жизненного опыта, вырабатывает умение и навыки, развивает психические процессы, раскрывает и развивает свой потенциал, формирует интеллектуальные, личностные, эмоционально-волевые качества и способности. Преимущественное значение в познавательной деятельности имеет установление взаимосвязи между различными сферами исследуемой реальности, отдельными аспектами профессиональной деятельности, потребность в познании и самопознании, в саморазвитии и самосовершенствовании. При этом знания является условием мышления студента и основой его развития. Однако приобретенный в результате обучения объем знаний не всегда свидетельствует о положительных изменениях в умственном развитии человека. Часто студенты механически заучивают полный набор фактов, понятий, законов, не понимая их сути. Негативные тенденции в освоении и использовании знаний также наблюдаются, когда преобладают метод обучения на основе стандартных действий, когда присутствует не критичный подход к методологии научной дисциплины и формальное усвоение не всегда полного и необходимого объема полезной информации.

Готовность будущих менеджеров к профессиональной деятельности как целостный интегративный феномен имеет интегративно-развивающий характер. На процесс его формирования при обучении влияет разнообразные объективные дидактические факторы: орга-

низационно-педагогическое пространство; содержание и объем учебного материала; способы и методы обучения. Этот процесс требует создания благоприятных педагогических условий. Педагогическая система может успешно функционировать и развиваться только при соблюдении определенных условий [5].

К специальным принципам формирования готовности будущего менеджера к профессиональной деятельности нами отнесены следующие принципы:

- Принцип диалогизации обучения определяет направленность процесса коммуникативного взаимодействия на решение задач формирования готовности будущего менеджера к профессиональной деятельности путем обмена смысловыми позициями-суждениями. Указанный принцип предполагает отказ преподавателя от монолога как способа статусного доминирования, субъект-объектных отношений со студентом, манипулирования, догматизма, стереотипности в трансляции знаний в пользу продуктивного социально ориентированного интерактивного общения - диалога. Реализуется с помощью лекции-дискуссии, лекции-диалога, эвристической беседы, круглого стола, метода анализа проблемных ситуаций, технологии групповой поисковой деятельности (синектики) и др.
- Принцип проблемности играет важную роль в стимулировании учебно-познавательной деятельности будущих менеджеров, активизации познавательных, профессионально ориентированных мотивов. Эффективность использования проблемности в реализации модели формирования готовности будущего менеджера к профессиональной деятельности обеспечивается использованием различных способов создания проблемных ситуаций: затруднения при объяснении отдельных фактов; анализ противоречивых фактов; сравнения, сопоставления фактов; выдвижение гипотез и их проверка.
- Принцип фасилитации. Фасилитация в педагогике и психологии рассматривается как стимулирующее, иницирующее, оказывающее влияние на саморазвитие, самовоспитание обучающегося [2]. Склоняемся к тому, что фасилитация способствует укреплению партнерской позиции преподавателя во взаимодействии со студентами, что является важным условием успешного процесса формирования готовности будущего менеджера к профессиональной деятельности в образовательном процессе.

— Принцип осознанной перспективы в процессе формирования готовности будущего менеджера к профессиональной деятельности требует глубокого понимания студентом близких, средних и дальних перспектив. Этот принцип обеспечивается созданием условий для осознания будущими менеджерами важности формирования готовности к профессиональной деятельности, а также возможностями совершенствования ее уровня в будущей перспективе. При реализации этого принципа студент должен осознавать программу собственной деятельности в рамках каждой дисциплины; дидактическую цель; значим для студента и ожидаемый результат; необходимость применения полученных знаний в будущей профессиональной деятельности; необходимость профессионального роста для достижения успеха в профессии. Реализация этого принципа предполагает: ознакомление будущих менеджеров в начале изучения каждой дисциплины образовательно-квалификационными требованиями к знаниям и умениям, а также с учебно-воспитательными целями указанных дисциплин, студент должен понять и осознать, как лично значимый и ожидаемый результат; контроль входного уровня знаний; ознакомление будущих менеджеров с системой достижения результатов и оценки собственных знаний (выходной контроль).

Профессиональная деятельность современного менеджера имеет сложный и разнообразный характер, что в конечном итоге требует необходимости подготовки компетентного руководителя, обладающего профессиональными знаниями, умениями и навыками, современными информационными технологиями, основами науки управления, имеющего достаточную психологическую подготовку, а также способного действовать в постоянно меняющихся условиях. Целью практической подготовки должно быть формирование у студентов основ профессионального мастерства, а ее содержанием - реализация приобретенных знаний, умений и навыков объектов профессиональной деятельности в реальных, производственных условиях. Подытоживая, можно утверждать, что влияние реализованных педагогических условий формирования готовности будущих менеджеров к профессиональной деятельности в учебном процессе учреждения высшего образования и его научно-методического обеспечения является существенным фактором и значимым элементом повышения уровня сформированности готовности к профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ефорова, А.Р. Факторы формирования готовности к профессиональной мобильности в современных условиях образования / А.Р. Ефорова, Н.С. Вар-

- фоломеева // Учёные записки Ульяновского государственного университета: Актуальные проблемы лингвистики и преподавания лингвистических дисциплин / Факультет лингвистики, межкультурных связей и профессиональной коммуникации Института международных отношений Ульяновского государственного университета. – Ульяновск: УлГУ, 2017. – С. 160-164.
2. Кричевский Р.Л. Психология лидерства: учеб, пособ. М.: Статут. 2007. 542 с.
 3. Оксфордский толковый словарь по психологии. Под. ред. А. Ребера. М.: Наука, 2002. 435 с.
 4. Пундик И.Я. Фасилитирующая функция педагогических технологий в деятельности преподавателя вуза. Ярославский педагогический вестник, 2009. №2(59). С. 119-124.
 5. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб, пособ. М.: Академия, 2002. 576 с.
 6. Тишанинов, И.А. Влияние современной музыки на психологическое состояние подростков / И.А. Тишанинов // Проблемы теории и практики современной психологии: материалы XX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Иркутск, 23–24 апреля 2021 года. – Иркутск: Издательство ИГУ, 2021. – С. 243-244.
 7. Усов, С.С. Применение игровой формы в обучении иностранным языкам / С.С. Усов, М.А. Сафонов // Индустрия туризма: возможности, приоритеты, проблемы и перспективы. – 2020. – Т. 16. – № 51. – С. 202-207.
 8. Федорова, А.В. Отражение пандемии коронавируса на образование неологизмов в итальянских СМИ / А.В. Федорова, В.А. Марциновская // Актуальные проблемы общей теории языка, перевода, межкультурной коммуникации и методики преподавания иностранных языков: Сборник статей по материалам межрегиональной научно-практической конференции, Москва, 15–16 января 2021 года. – Саранск, 2021. – С. 28-34.
 9. Харченко, Н.Л. Основные аспекты преподавания иностранного языка студентам, обучающимся по специальности «гостиничное дело» / Н.Л. Харченко // Индустрия туризма: возможности, приоритеты, проблемы и перспективы. – 2020. – Т. 16. – № 51. – С. 217-222.
 10. Харченко, Н.Л. Особенности цифровой трансформации образовательных процессов в условиях высшей школы / Н.Л. Харченко // Педагогическая информатика. – 2020. – № 4. – С. 202-207.
 11. Project risk management in the construction of high-rise buildings / B. Titarenko, A. Hasnaoui, R. Titarenko, L. Buzuk // E3S Web of Conferences, Samara, 04–08 сентября 2017 года. – Samara: EDP Sciences, 2018. – P. 03074. – DOI 10.1051/e3sconf/20183303074.
 12. Swot analysis of moodle platform application in the assessment of foreign language knowledge / S. Usov, M. Safonov, L. Sorokina, E. Akbilek // ACM International Conference Proceeding Series : 4, Virtual, Online, 19–22 июля 2020 года. – Virtual, Online, 2020. – P. 31-34. – DOI 10.1145/3416797.3416835.
 13. Varfolomeeva, N.S. English for professional communication : Учебно-методическое пособие / N.S. Varfolomeeva, D.V. Semenov; Российский государственный социальный университет. – Москва: Российский государственный социальный университет, 2019. – 25 р.

© Панкова Татьяна Николаевна (pankovatn30@mail.ru), Абдуллаева Зульфия Рагим кызы (zulya5596@gmail.com),
Гончарова Валерия Владимировна (Goncharova.VV@rea.ru), Галеева Татьяна Ильинична (tilisait@gmail.com),
Янова Елена Александровна (tonel@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СТРАТЕГИИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ГЕНДЕРНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЕ ДОО

Попков Максим Вячеславович

аспирант, Рязанский государственный университет
имени С.А. Есенина
popkov-2015@list.ru

STRATEGIES OF PHYSICAL EDUCATION OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN IN THE GENDER-DEVELOPING ENVIRONMENT OF PRESCHOOL INSTITUTIONS

M. Popkov

Summary: This article analyzes some gender strategies of physical education of older preschool children in the gender-developing environment of preschool educational institutions at the methodological, social and methodological levels, examines the theoretical and practical aspects of solving the problem of physical culture formation in children with ADHD based on didactic conditions and methodological features of their implementation.

Keywords: gender characteristics of children, gender approach, physical culture, physical education, preschool educational institution.

Аннотация: В данной статье анализируются некоторые гендерные стратегии физического воспитания детей старшего дошкольного возраста в гендерно-развивающей среде ДОО на методологическом, социальном и методическом уровнях, исследуются теоретические и практические аспекты решения проблемы формирования физической культуры у детей СДВ с опорой на дидактические условия и методические особенности их реализации.

Ключевые слова: гендерные особенности детей, гендерный подход, физическая культура, физическое воспитание, ДОО.

Исследование психолого-педагогических механизмов физического воспитания детей старшего дошкольного возраста (далее СДВ) в гендерно-развивающей среде ДОО сейчас наиболее актуально, т.к. РФ активно интегрируется в международное образовательное пространство.

Проведенный анализ исследований по проблемам формирования физической культуры у детей СДВ с учетом их гендерных особенностей дал возможность сделать выводы, что обоснование содержания стратегии физического воспитания и механизмов ее дальнейшего развития нуждается в разработке научно-обоснованного гендерного подхода, направленного на комплексное взаимодействие родителей детей СДВ и специалистов ДОО.

Использование потенциала гендерного подхода в процессе анализа научных исследований из области физического воспитания детей СДВ способствует, по нашему мнению, более качественному осмыслению и дополнению перспективных направлений педагогической поддержки детей СДВ, в связи с тем, что именно гендерные особенности, как составляющая многих психолого-педагогических исследований, являются приоритетными (И.И. Гайдадина [1], И.И. Таран [2], В.Н. Шебеко [3] и др.)

Тем не менее, исследование практической деятель-

ности специалистов ДОО в области физического воспитания детей СДВ показало, что на современном этапе развития дошкольного образования существует ряд недостатков, имеющих отношение к организации данного аспекта деятельности ДОО и которые необходимо разрешить за счет реализации следующих стратегий:

- на методологическом уровне – устранить несоответствие между результатами научных работ, анализирующих гендерные аспекты стратегии физического воспитания детей СДВ и недостаточным использованием их потенциала в процессе формирования физической культуры у детей СДВ на основе гендерных особенностей;
- на социальном уровне – устранить рассогласование между социальным заказом общества в обеспечении родителями детей СДВ процесса физического воспитания детей с учетом их гендерных особенностей и отсутствием психолого-педагогических механизмов физического воспитания детей в семье;
- на методическом уровне – устранить несоответствие между необходимостью формирования составляющих физической культуры у детей СДВ в гендерно-развивающей среде ДОО и недостаточным количеством научно-методических знаний у руководителей физического воспитания в процессе взаимодействия с родителями детей в вопросах гендерного воспитания.

Реализация вышеуказанных стратегий требует проведения научного и практического исследования, ориентированного на исследование способов и форм организации взаимодействия руководителей физического воспитания ДОУ и родителей детей СДВ в гендерно-развивающей среде ДОУ.

Однако современные программы физического воспитания детей 5-7 лет не содержат в своем содержании рекомендаций относительно учета гендерных особенностей при формировании физической культуры ребенка, что приводит опосредованно в дальнейшем к овладению мальчиками «феминной» моделью поведения, а девочки, в свою очередь, вырастают агрессивными и грубыми. Однако физическая культура может быть наполнена богатым гендерным опытом, накопленным в процессе физического воспитания детей, даст возможность раскрыть уникальность формирования культуры личности ребенка на основе его гендерной принадлежности.

Следовательно это актуализирует важность разработки теории физического воспитания детей, направленного на формирование у них физической культуры на основе выявления таких гендерных механизмов, которые подготавливают детей к будущему выполнению социальных ролей, основанных на четком разделении мужского и женского поведения.

В теоретическом аспекте решение данной проблемы реализуется обоснованием взаимосвязи физической культуры детей СДВ и их гендерных особенностей, в практическом аспекте – проектированием и реализацией модели формирования физической культуры у детей СДВ с учетом их гендерных особенностей.

Теоретический аспект дал нам возможность обосновать тип психолого-педагогического взаимодействия с детьми как гендерно-ориентированное сопровождение и тип подхода к процессу физического воспитания детей СДВ как гендерный.

Анализ результатов исследований сущности и структуры технологического понятия «физическая культура детей СДВ» позволил нам выделить структурные составляющие данной культуры: мотивационная, интеллектуальная, деятельностная, гендерная, а также уточнить понятие «формирование физической культуры у детей с учетом их гендерных особенностей» как процесс организации гендерного сопровождения физического воспитания дошкольников, который ориентирован на укрепление и сохранение физического и психологического здоровья ребенка, формирование у него гендерной идентичности, социализацию ребенка с целью последующим гармоничным развитием его социальных ролей.

Практический аспект решения проблемы физического воспитания детей СДВ в гендерно-развивающей среде ДОУ позволил обосновать модель формирования физической культуры у детей СДВ, которая содержит в себе следующие модули: мотивационно-целевой (обеспечение необходимых дидактических условий формирования физической культуры у детей СДВ на основе их гендерных особенностей), квалификационно-компетентностный (повышение профессиональной квалификации руководителей физического воспитания учреждений ДО, психолого-педагогической подготовленности родителей по вопросам формирования физической культуры детей с учетом их гендерных особенностей), когнитивно-содержательный (структурные составляющие физической культуры детей СДВ на основе их гендерных особенностей), процессуально-технологический (основные методические особенности реализации модели), оценочно-результативный (количественная и качественная оценка уровня сформированности физической культуры у детей СДВ с учетом их гендерных особенностей, критерии и показатели, уровни сформированности).

Кроме того, практический аспект позволил нам выявить некоторые дидактические условия и методические особенности формирования физической культуры у детей СДВ в гендерно-развивающей среде ДОУ.

Так методические особенности обусловлены: адекватностью структуры и содержания гендерно-развивающей среды ДОУ половозрастным особенностям детей; включением детей СДВ в разнообразные виды двигательной активности за счет интеграции природных и социокультурных средств, сочетания инновационных и традиционных компонентов физического воспитания (нетрадиционных видов спорта или спортивных снарядов); приоритетностью самостоятельной деятельности детей, являющейся базисом в процессе формирования у них мотивации и образовательных потребностей, личностного роста, рефлексии; индивидуальными особенностями прироста показателей, соответствующих гендерным особенностям мальчиков и девочек и, характеризующих различные составляющие их физической культуры и др.

Дидактические условия определены на основе мониторинга динамики критериев и показателей, входящих в компоненты физической культуры детей СДВ на следующих уровнях: теоретического обоснования, содержания физического воспитания, технологического обеспечения, деятельности руководителя физического воспитания, управления учреждением дошкольного образования.

Последующая аналитика научно-экспериментальных исследований по проблемам физического воспи-

тания детей СДВ, практического опыта взаимодействия руководителей физвоспитания ДОУ и родителей детей СДВ по проблеме формирования физической культуры у детей с учетом их гендерных особенностей позволила также сделать выводы о том, что эффективность гендерно-развивающей среды ДОУ зависит от следующих системообразующих факторов:

- педагогической рефлексии, позволяющей специалистам ДОУ и родителям детей давать себе и своей деятельности адекватную оценку, понять, как их воспринимают дети со стороны в процессе общения, в каком направлении должно развиваться взаимодействие ДОУ и семьи в вопросах физического воспитания детей, и какие способы взаимодействия наиболее соответствуют воспитательным целям;

- традиций и ценностей, относящихся к укладу жизни в ДОУ, которые обеспечивают единство и целостность детско-взрослой общности;
- единой интерактивной гендерно-развивающей среды, которая обеспечивает взаимодействие мальчиков и девочек на гендерной ценностно-смысловой и творческой основе.

Таким образом реализация перечисленных выше стратегий физического воспитания детей СДВ в гендерно-развивающей среде ДОУ даст возможность повысить уровень личностной физической культуры у детей СДВ и системно учитывать в ходе данного процесса гендерные особенности динамики параметров мотивационной, интеллектуальной, деятельностной и гендерной составляющих сферы детей СДВ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гайдадина, И.И. Повышение уровня физической культуры детей 5-6 лет на основе интенсификации совместной с родителями физкультурноспортивной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / И.И. Гайдадина. - Краснодар, 2010. - 214 с
2. Таран, И.И. Тендерная социализация дошкольников средствами физического воспитания: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.И. Таран. - СПб., 2004 - 23 с.
3. Шебеко, В.Н. Формирование личности ребенка дошкольного возраста средствами физической культуры: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02/ В.Н. Шебеко. - М., 2011. - 48 с.

© Полков Максим Вячеславович (popkov-2015@list.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина

ТОЛЕРАНТНОЕ ОТНОШЕНИЕ В СИСТЕМЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ «СЕМЬЯ-РЕБЕНОК-ШКОЛА»: ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ И МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ

Скопа Виталий Александрович

*Д.и.н., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул
sverhtitan@rambler.ru*

TOLERANT ATTITUDE IN THE SYSTEM OF INTERACTION "FAMILY-CHILD-SCHOOL": THE PROBLEM OF DEVELOPMENT AND MECHANISMS OF FORMATION

V. Skopa

Summary: The article raises the problem of tolerant attitude in the system of interaction "family-child-school". The problem of the formation of tolerant behavior is one of the most urgent in today's multinational Russian society. A tolerant attitude towards children in the educational process and in the family environment is determined by a necessary condition for the democratization of education. Tolerance is an invariable component of a teacher's pedagogical culture and pedagogical competence. The teacher plays an important role in the development of the younger generation, since he lays the foundation of the emerging subject and creates conditions for the disclosure of the abilities and capabilities of each student. It was determined that the family creates the conditions for the development of the child and the fundamental principle of future relations with society, helps to become a part of this institution, and this contributes to the development of a tolerant attitude towards those around them.

Keywords: school, students, pedagogy, tolerance, family, teacher.

Аннотация: В статье поднята проблема толерантного отношения в системе взаимодействия «семья-ребенок-школа». Проблема формирования толерантного поведения является одной из актуальных в современном многонациональном российском обществе. Толерантное отношение к детям в учебном процессе и семейной среде определяется необходимым условием демократизации образования. Толерантность является неизменной составляющей педагогической культуры и педагогической компетентности учителя. Педагогу принадлежит важная роль в развитии подрастающего поколения, поскольку он закладывает первооснову формирующегося субъекта и создает условия для раскрытия способностей и возможностей каждого школьника. Определено, что семья создает условия развития для ребенка и первооснову будущих отношений с социумом, помогает стать частью этого института, а это способствует развитию толерантного отношения к окружающим.

Ключевые слова: школа, обучающиеся, педагогика, толерантность, семья, учитель.

Современные глобальные изменения в культуре, экономике и политике предельно обостряют вопросы, связанные с отношением к «другому», «иному», «чужому». Изменения, происходящие в мире и в Российской Федерации на протяжении последних лет, с особой остротой ставят проблему взаимоотношений между людьми. Отсутствие четкой национальной политики государств, направленной на разрешение межэтнических конфликтов, послужило поводом к проявлениям взаимной нетерпимости [18]. Неуклонный рост диапазона различий между людьми, этносами, религиями, культурами в историко-эволюционном процессе свидетельствуют, что природа и история воспринимают толерантность как уникальный эволюционный механизм сосуществования больших и малых групп, обладающих различными возможностями развития.

Проблемы формирования толерантного поведения, межкультурной толерантности, профилактики различных видов экстремизма и противодействия им являются одними из актуальных в современном многонациональ-

ном российском обществе. Правительством Российской Федерации принята Федеральная целевая программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в Российском обществе (2018-2026 гг.)» [19]. Ее целью является выработка и внедрение в социальную практику норм толерантного поведения, определяющих устойчивость поведения отдельных людей и социальных групп в различных ситуациях социальной напряженности как основы гражданского согласия в демократическом государстве. В этих условиях необходимы выработка и внедрение в социальную практику норм толерантного поведения подростков, так как именно в этом возрасте формируются ценностные ориентиры, позиция «Я и общество», складываются относительно устойчивые образцы поведения [20].

Современная система Российского образования переживает кардинальные изменения как в части формы образования, так ее содержания. Трансформационные изменения затрагивают всех участников образовательного процесса, формируя новые основы социально-

культурного сосуществования. Гуманистическая парадигма отечественной педагогики представляет человека уникальной целостной личностью, которая развивается в процессе активной самореализации в системе взаимодействия с другими людьми [2, 15]. На сегодняшний день ключевой основой данного взаимодействия выступает толерантность как фундаментальная категория взаимодействия субъектов. Это важно проследить в следующем взаимодействии – «семья-ученик-учитель», в основу чего положены психолого-педагогические особенности взаимодействия и сосуществования.

Толерантность как способность к такому взаимодействию возникает ценностной установкой и социально-культурной необходимостью существования общественных институтов [12]. Толерантное отношение к детям в учебном процессе и семейной среде определяется необходимым условием демократизации образования. Исходя из этого можно утверждать, что толерантность является неизменной составляющей педагогической культуры и педагогической компетентности учителя [9]. Педагогу принадлежит важная роль в развитии подрастающего поколения в учебном заведении, поскольку именно учитель закладывает первооснову формирующегося субъекта и создает условия для раскрытия способностей и возможностей каждого школьника: начиная с общего образования заканчивая профессиональным.

Для становления самодостаточной толерантной личности ученика учителю самому нужно понять важность толерантных отношений, создавать толерантный микроклимат для всех участников учебно-воспитательного процесса [7]. Очень важной взаимосвязанной дефиницией в данном случае является механизм сосуществования семьи и школы. Поскольку формирование толерантности и толерантного отношения к ученикам во многом зависит не только от профессионализма и компетентности учителя, но и от наличия атмосферы толерантности в семье. В современном обществе существуют многие семьи, воспитательный стиль которых не соответствует принципам безусловного принятия толерантности [4]. Родительская позиция подачи и понимания толерантности или не толерантности имеет решающее значение в формировании личности и поведения ребенка.

В современной педагогической науке проблема формирования и развития толерантного отношения исследуется в различных аспектах: общие вопросы педагогики толерантности были подняты и рассмотрены в исследованиях Г. Солдатова, О. Столяренко, А. Асмолова [1]. Изучение опыта формирования толерантности у учителей представлено в работах А. Алексахина, Н. Синякова, В. Козлов [6]. Дальнейшее изучение данной проблематики представлено в русле организации психолого-педагогического просвещения родителей по проблемам воспитания в толерантном русле и отражено в публикациях А. Докукина, Ю. Рымаренко, В. Тишкова, Е. Махарова.

Последнее время данная проблема активно прорабатывается в контексте социального развития и взаимодействия, в том числе и полиэтническом, и поликультурном, что подтверждается диссертационными работами П. Комогорова, Р. Валитовой, О. Скрыбиной [3, 7, 15].

В тоже время в подавляющем большинстве педагогических исследований толерантное отношение педагогов и родителей к детям связано с яркой активной направленностью, выраженной нравственной позицией во имя взаимопонимания и позитивного взаимодействия между субъектами образовательного процесса. Ряд актуальных аспектов, в рассмотренных научных трудах, остался актуализированным опосредованно в отрыве от реальных педагогических ситуаций, что подчеркивает научно-практическую важность заявленной проблемы.

Совокупность изученных исследований и имеющиеся эмпирические данные позволяют выделить ряд проблем в части толерантного отношения, воспитания и взаимодействия между участниками образовательного процесса, которые заключаются:

- в недостаточной информированности педагогов и родителей об особенностях и значении толерантного отношения к детям как субъектам социальных отношений;
- в недостаточности навыков толерантного общения, методов его проектирования в учебном процессе и семейной среде;
- нехватке методических разработок в области толерантной педагогики;
- слабом взаимодействии семьи и школы на принципах толерантности и социального паритета.

Учитывая вышесказанное возникает необходимость в просветительской работе с использованием различных форм и методов взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса. Следует сосредоточить внимание на становлении толерантной личности педагога и каждого родителя – приобретение ими знаний по теме толерантности, осознание ее актуальности, понимание последствий не толерантного поведения, а также осуществление профессиональной и воспитательной деятельности в соответствии с принципами толерантности [5].

Механизм формирования толерантного отношения учителей и родителей к воспитанникам реализуется системно и представляет собой деятельность со всеми участниками образовательного процесса, а именно руководителями учреждения, учителями, родителями и детьми [8]. Рассмотрим данный процесс в действии, и как он протекает. Руководитель организации должен организовать мониторинг общественного мнения по проблеме толерантного отношения к учащимся со стороны как педагогов, так и родителей с целью получения актуальных данных. На базе сформированных

сведений оценить риски, а также степень удовлетворенности участников образовательного процесса. С целью объективизации полученных данных информационная деятельность руководства заведения должна предусматривать пополнение материалов на стендах, в информационных уголках, сайте учреждения [14].

Мероприятия для учащихся и их родителей должны привлекать внимание к проблеме толерантности в образовательном процессе и семейном воспитании. Во многом они должны быть имманентны всему образовательному процессу в школе и воспитанию в семье. Исходя из этого к качественным формам работы образовательной организации с педагогическими кадрами, которые могут дать положительный результат, можно отнести:

- организация семинаров, по формированию и закреплению умений налаживать взаимодействия с детьми и их родителями;
- проведение тренингов по проблеме толерантного отношения к ученикам и их действиям (поведению);
- организация и проведение открытых уроков, с целью отслеживать динамику взаимоотношений.

В данном случае нужно понимать и осознавать, что учителю приходится работать с разными детьми и это заключается в следующем:

- понимать, что сложности в работе со школьниками неизбежны, но педагогу это по силам;
- не терять веры в себя и учащихся при возникающих сложностях и непонимании;
- принимать и уважать индивидуальность каждого школьника;
- взаимодействовать с классным коллективом;
- быть доброжелательным, понимающим и внимательным к детям.

Фактически это те условия, которые изначально закладывают основу толерантного отношения и поведения. Система современного образования требует педагогов, которые принимают новую систему ценностных установок, нацеленную на толерантность, при этом сами обладают высоким уровнем профессионально-личностного развития [13]. Важно также отметить, что современные педагоги должны обладать данной компетенцией, которая в процессе педагогической деятельности только будет развиваться и совершенствоваться. В связи с этим можно отметить, что деятельность учителей, нацеленная на формирование толерантности у воспитанников, заключается в следующем:

- проведение психолого-педагогической диагностики, с целью выявления проявлений интолерантного отношения;
- актуализация полученных данных в педагогической среде с целью выработки стратегии для дальнейшей работы и поиску методов взаимодействия как с учащимися, так и их родителями;
- организация круглых столов, нацеленных на фор-

мирование и раскрытие толерантной культуры [17].

Целью развития толерантного отношения родителей к детям можно считать готовность принимать ребенка в целом, а также создание эмоционального климата, необходимого для личностного и познавательного развития [16]. Исходя из этого понимаем, что семья создает условия развития для ребенка и первооснову будущих отношений с социумом, помогает стать частью этого института. Благоприятный климат в семье зависит не только от внутренних стратегий адаптации, но и от успешности внешних способов приспособления к реальной ситуации. Пассивная позиция – избегание поиска решения проблемы, замыкание в себе и нежелание разобраться в сложившейся ситуации. Семьи с активной ориентацией пытаются решить проблемы, что изначально формирует стратегию поведенческого характера активной личности [11]. Исходя из этого можно отметить ряд направленных взаимодействий с семьей по развитию толерантного отношения к ребенку:

- познание механизмов семейного воспитания в ходе проведения бесед и дискуссий;
- формирование объективной оценки возможностей ребенка с учетом его особенностей;
- психолого-педагогическое тьютерство, а в случае необходимости – детальное разъяснение и сопровождение пошагово;
- разработка и реализация совместно с семьей индивидуальных программ помощи ребенку;
- обучение родителей методическим и воспитательным приемам как неотъемлемой части процесса социализации, а вместе с тем развития толерантного отношения.

Задачу учителя в процессе взаимодействия с учащимися можно определить следующим образом:

- создание максимально благоприятных организационных условий и ситуаций успеха в учебно-познавательной деятельности для успешности каждого ученика;
- обеспечение участия всех детей в разнообразной внеклассной деятельности школьного коллектива, что гарантирует разносторонность развития;
- установление взаимодействия с семьями детей;
- диагностика эмпатического принятия и соответствующая педагогическая корректировка толерантного отношения школьников. Исходя из многообразия подходов к формированию толерантного отношения и поведения школьников, к основным целевым установкам консультирования школьника и его родителей можно отнести:
- раскрыть сущность понятия «толерантность», ее основные характеристики и проявления, факторы, влияют на формирование толерантности;
- выявить возрастные и индивидуальные особенности развития ученика, при наличии определить причины отклонений в развитии или поведении;

- определить позицию родителей по отношению к ребенку (принятие-отвержение) и способы взаимодействия родителей с ребенком;
- организовать педагогическую помощь родителям, поддержку в преодолении проблем воспитания;
- улучшить осведомленность родителей о закономерностях развития ребенка;
- разработать, по возможности, программу воспитания и обучения ребенка.

Немало важное значение для развития толерантного отношения имеют тренинги. Тренинги для детей и родителей являются наиболее эффективной формой педагогической работы. Исходя из анализа совокупности научных исследований, многие ученые предлагают программы тренингов, касающиеся толерантности, которые направлены на раскрытие умения управлять своим поведением и эмоциями [10, 11, 17]. Фактически, все тренинги включают в себя такие компоненты как когнитивный, эмоционально-волевой и поведенческий. В ходе этих тренингов по формированию и развитию толерантного отношения к детям в семье педагог решает ряд важнейших задач:

- корректировка форм поведения;
- обучение родителей к умению перейти от позиций отрицания к позиции взаимодействия;
- снижение гиперболизации проблем ребенка и дальнейшем развитии ситуации успеха;
- личностный рост родителей в процессе взаимодействия с ребенком.

В целом, формирование толерантного отношения учителей и родителей к детям обеспечивается деятельностью субъектов образовательного процесса по вытеснению стереотипов недостатков внутреннего мира ребенка. Данная деятельность направлена на становление активных поведенческих установок на уверенное позиционирование каждого школьника в современном обществе. Выбор форм работы определяется поставленными целями, профессиональной компетентностью руководства и педагогов образовательного учреждения с учетом особенностей семейных взаимоотношений. Выявление проблем в обучении и воспитании детей позволит организовать профессиональное совершенствование учителей и родителей по обучению их навыкам толерантного общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Хомяков М.Б. Толерантность как социокультурная проблема // Толерантность и ненасилие: теория и международный опыт. - Екатеринбург: изд-во Уральского гос. ун-та, 2000. - С. 9-15.
2. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М., 1995. 490 с.
3. Валитова Р.Р. Толерантность как этическая проблема: Дисс... канд. филос. наук. - М., 1997. - 157 с.
4. Глебкин В.В. Толерантность и проблема понимания: толерантное сознание как атрибут Homo intellegens / В кн: Асмолов А.Г. На пути к толерантному сознанию. - М.: Смысл, 2000. - С. 8-77.
5. Караваев Г.А. Проблемы этноса в системе общественного бытия в контексте толерантности // В кн.: Терпимость: идея и традиции. Материалы Международной научной конференции. - Якутск: ЯНЦ СО РАН, 1995. - 240 с.
6. Козлов В.Е. Межэтническая толерантность и этническое самосознание в условиях крупного полиэтничного города: Дисс.... канд. истор. наук. - Уфа, 2000. - 195 с.
7. Комогоров П.Ф. Формирование толерантности в межличностных отношениях студентов вуза: Автореф. дисс.... канд. пед. наук. - Курган, 2000. - 23 с.
8. Круглова Н.В. Толерантность: генезис и типология: Дисс.... канд. филос. наук. - Санкт-Петербург, 1998. - 148 с.
9. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования. М., 2001. 272 с.
10. Лекторский В.А. О толерантности, плюрализме и критицизме // Вопросы философии. - 1997. - №11. - С.46-54.
11. Магомедова Е.В. Толерантность как принцип культуры: Автореф. дисс....канд.филос.наук. - Ростов-на-Дону, 1999. - 23 с.
12. Панченко А.И. Толерантность как культурная универсалия / В кн: Человек: образ и сущность (гуманитарные аспекты) - М.: РАН, 1996. - С. 238-250.
13. Поташник М.М. Лавина с гор, или на пути к толерантному сознанию // Народное образование. - 2001. - №6. - С. 45-49.
14. Семенов С.И., Коваль Б.И. Толерантность и гражданское общество // Толерантность и ненасилие / Под ред. М.Б. Хомякова. - Екатеринбург: изд-во Уральского гос. ун-та, 2000. - С. 332-382.
15. Скрябина О.В. Педагогические условия формирования коммуникативной толерантности у старшеклассников: Автореф. дисс.... канд.пед.наук.- Кострома, 2000. - 22 с.
16. Тишков В.А. О толерантности / Толерантность и согласие. - М., 1997. - С. 19.
17. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М., 2000. 192 с.
18. Асмолов А.Г. На пути к толерантному сознанию. - М.: Смысл, 2000. - 255 с.
19. Федеральная целевая программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в Российском обществе (2018-2024 годы)» // Народное образование. - 2020. - №1. - С. 255-263.
20. Гурин В.Е. Формирование нравственного сознания и поведения старшеклассников. - М.: Педагогика, 1988. - 254 с.

© Скопа Виталий Александрович (sverhtitan@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МАСЛО ЦЕЛЕБНОЕ В «ПРОХЛАДНОМ ВЕРТОГРАДЕ» (1672): ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Анциферова Ольга Николаевна

К.филол.н., доцент, Уральский государственный
медицинский университет, г. Екатеринбург
antsiferovaon@yandex.ru

HEALING OIL IN "COOL VERTOGRAD" (1672): LINGUOCULTUROLOGICAL ASPECT

O. Antsiferova

Summary: This article describes "Cool Vertograd", a literary text of the 17th century, included in the collection by V.M. Florinsky "Russian common folk herbal and doctor books: collection of medical manuscripts of the 16th and 17th centuries." Observations of the linguistic facts of the chapters on the therapeutic effect of oils are presented. Models of oil names are identified; an attempt is being made to classify oils according to their use for the treatment of certain diseases. There are cases of fixing the identified oil names in the Dictionary of the Russian Academy of Sciences (1789–1794). The fact of using the same oil for the treatment of several diseases is emphasized, which confirms the well-known conclusion about the predominance of mainly psychotherapeutic treatment in the 17th – 19th centuries. At the same time, the search for specific remedies for a particular disease, reflected in the written text, testifies to the existence of the concept of classification medicine at the end of the 17th century.

Keywords: literary texts of the 18th century; Cool Vertograd, Florinsky V. M.; names of oils, application of oils, 17th century.

Аннотация: Характеризуется «Прохладный вертоград» — памятник письменности XVII в., вошедший в сборник В.М. Флоринского «Русские простонародные травники и лечебники: собрание медицинских рукописей XVI и XVII столетия». Представлены наблюдения за языковыми фактами глав о лечебном действии масел. Выявляются модели наименований масла; осуществляется попытка классификации масел в соответствии с их использованием для лечения определенных заболеваний. Отмечаются случаи фиксации выявленных наименований масел в Словаре Академии Российской (1789—1794). Подчеркивается факт использования одного и того же масла для лечения нескольких заболеваний, что подтверждает известный вывод о преобладании преимущественно психотерапевтической терапии XVII—XIX вв. При этом отраженный в памятнике письменности поиск специфических средств лечения того или иного заболевания свидетельствует о существовании концепции классификационной медицины в конце XVII в.

Ключевые слова: памятники письменности; Прохладный вертоград, Флоринский В. М.; наименования масел, применение масел, XVII в.

«Прохладный вертоград» как памятник письменности медицинского содержания

История использования масел в медицинских целях начинается в глубокой древности. В современной фармации масла применяются главным образом как вспомогательные вещества, выступающие в роли растворителя, мазевой основы, корректора органолептических свойств. Отдельные масла, обладающие лечебными свойствами, используются в чистом виде в качестве лекарственного средства или являются основным веществом в составе лекарственных форм.

Стремление человека познать полноту целебных, очищающих, консервирующих свойств этих веществ нередко побуждает отыскивать сведения о них в забытых памятниках старины. К числу таких источников относится «Книга, глаголемая «Прохладный вертоград», избранная отъ многихъ мудрецовъ о различныхъ врачевскихъ вещехъ ко здравію челоѵческому пристоящихъ» (далее – Прохладный вертоград).

Это сочинение подготовлено к печати профессором

медицины В.М. Флоринским и включено в состав сборника «Русские простонародные травники и лечебники: собрание медицинских рукописей XVI и XVII столетия» (Казань, 1879).

В предисловии к изданию В.М. Флоринский замечает, что в конце одного из списков этого сочинения есть указание на то, что книга переведена с немецкого аптекарского лечебника Hortus Atoenus в 1672 году подьячим Земского приказа Андреем Микифоровым (Никифоровым). Профессор также обращает внимание на то, что это одно из самых популярных медицинских сочинений своего времени. В.Ф. Груздев называет это сочинение энциклопедией средневековых медицинских знаний [Груздев, с. 344], исследователь В.А. Куликов – великолепным трудом по истории лекарствоведения [Куликов, 2012, с. 56].

Известно, что переводчики и переписчики русифицировали иностранные сочинения: они сохраняли те сведения, которые соотносимы с русскими особенностями природы и быта, дополняли книгу новыми фактами, обновляли устаревшую информацию. В этом смысле «Прохладный вертоград» 1672 г., изданный профессором

В.М. Флоринским, – типичный обрусевший вариант Hortus Amoenus. Обратим внимание на то, что латинское *hortus* ‘огороженное место, фруктовый сад, виноградник’ [Дворецкий, с. 367] при переводе заменено церковнославянским *вертоград* [Фасмер, I, 301]. В.В. Замкова замечает, что в XVIII в. это слово активно употреблялось в сочинениях высокого слога [Замкова, 1975, с. 122]. Следовательно, можно утверждать, что уже в названии переводной книги проявляет себя славянская национальная стихия. Об этом же свидетельствует активное употребление в тексте славянизмов: *аще* ‘если’, *глава* ‘голова’, *власы* ‘волосы’, *очи* ‘глаза’, *уд* ‘член’, *чрево* ‘живот’ и др.

Презентация информации о маслах в «Прохладном вертограде»

«Прохладный вертоград» включает в себя 340 глав, в части из которых (гл. 212–266) речь идет о маслах как лекарственных средствах. Языковые факты этих глав явились предметом нашего изучения.

Попутно обратим внимание на выводы К.С. Худина, изучающего памятники письменности XVII в. Исследователь утверждает, что слово *масло* употреблялось в нескольких значениях:

1. масло растительного происхождения;
2. масло животного происхождения (то же, что жир);
3. мазь (потому что маслом мажут) [Худин, 2021, с. 148].

Раздел «Прохладного вертограда», в котором речь идет о лечебном действии масел, называется «*О маслѣхъ, которыя къ чему угодны бывають*» (здесь и далее сохраняем орфографию памятника письменности). Главы не подчинены алфавитному принципу расположения. Они начинаются предложной конструкцией: «*О маслѣ древяномъ*», «*О горчичномъ маслѣ*», «*О маслѣ изъ грецкихъ орѣховъ*» и т.п.

Объем глав и логика изложения сведений о маслах различны. В некоторых главах речь идет о способах приготовления данного лекарственного средства, например: *возьми соку листвія рутовы травы полгривенки, масла древянаго 5 гривенокъ* (гривенка – весовая единица, равная 204,75 г), *воды рѣчной 3 гривенки, и вари дондеже* (‘пока’) *сокъ и вода укупить, и потомъ процѣди и сохрани* (о рутовом масле). В других главах с первых слов речь идет о целебном действии масла, например: *мокрость тѣлесную высушаетъ, паденію власовъ пользуетъ, и немочамъ составнымъ* (‘суставным’) *и удомъ* (‘членам тела’) *разслабленнымъ помогаетъ* (о горчичном масле).

При этом заметно желание автора структурировать излагаемый материал, о чем свидетельствует нумерация

внутри главы. Нумеруются зоны воздействия масла, например:

1. *Тѣмъ масломъ помажемъ жедудокъ...*
2. *Аще тѣмъ масломъ помажешь спину...*
3. *Тоже масло, аще въ ноздри пускаемъ...* (о петрамоновом масле). Нумерация также подчеркивает логику изложения, например в главе «О масле из кирпича»:
4. *Изъ кирпича масло составляется сице* (‘так’)...
5. *То масло пособляетъ всѣмъ студенымъ и мокростнымъ бользнямъ и кашлямъ, и камень дробить, и строганіе внутреннее унимаетъ...*
6. *Рыболовы, коли тѣмъ масломъ помазуютъ, тогда множество рыбъ изымають.*

Наименования масел в «Прохладном вертограде»

Названия масел представляют собой составные наименования, например: *редьковое масло*, *масло ржаное*. Причем в ряде наименований используются прилагательные с усеченными окончаниями: *кувшинцово масло*.

В составе подобных двухкомпонентных наименований зафиксированы отыменные прилагательные с суффиксами:

- *ов/ –ев*: *анисовое, васильковое, бѣленово, бобковое, инпериково* (возможно, что ‘имбирное’ [СлРЯ XI–XVII, вып. 6, с. 245]), *кедровое, коложарово, кроповое* (‘укропное’ [СлРЯ XI–XVII, вып. 8, с. 72]), *кувшинцово, лилѣво, мастиковое, мозжевеловое, петрамоново, рамоново* (‘ромашковое’ [СлРЯ XI–XVII, вып. 21, с. 269]), *редьковое, розмариновое, рутовое, сальюмково* (из «сальюмковы травы»), *скипидаровое, скорпионово, тополиново, віалковое* (‘фиалковое’), *зуфорбіево* (*Euphorbia* – растение из семейства молочайных);
- *–н*: *арбузное, гвоздичное, губинное* («изъ губинной травы»), *дынное, коричное, кропивное* (‘крапивное’), *мушкатное, огуречное, пельнное* (‘полынное’), *терпентинное, яичное*;
- *–енн*: *тыквенное*;
- *–ан/–ян (–яйн)*: *древяное и древянное, ржаное*.

В числе составных наименований зафиксированы подчинительные словосочетания с предложным управлением: *масло изъ золота, изъ касатки, изъ кирпича, изъ купоросу, изъ олова*.

В составе многокомпонентных наименований вышеназванная предложная конструкция распространяется согласованным определением: *масло изъ грецкихъ орѣховъ, изъ лѣсныхъ орѣховъ; масло изъ горькихъ миндальныхъ ядеръ, изъ сладкихъ миндальныхъ ядеръ; масло изъ сѣры горючія, изъ струи бобровой, изъ цвѣту мушкатнаго, изъ цвѣту своробориннаго*.

Зафиксирован единичный случай беспредложного управления в составном наименовании: *масло Эфъ* (нефти).

Два наименования представляют собой описательные конструкции с подчинительной связью: *масло из птицы изъ ластки, кою касаткою зовуть; масло, что не даетъ власомъ рости, гдѣ помажешъ*.

Единичны случаи однокомпонентных наименований масел: *бальсамъ* ('бальзам'), *неоть* ('нефть'). Заметим, что в главе «О бальсамъ» нет рецепта его изготовления, а лишь обращается внимание на то, с чем его можно смешивать (*съ масломъ древяннымъ, съ виномъ фряжскимъ, съ молокомъ коровьимъ* и др.). По мнению К. С. Худина, *бальсамъ* мог являться основой для мазей и пластырей [Худин, 2021, с. 158]. В исследуемом нами источнике *бальсамъ* рекомендуется использовать в составе капель, мази, пластыря и свечей. В главе «О неотьти» поясняется, что означает данное название (*неоть есть масло, имѣетъ силу распушающую и стравляющую*) и следует перечисление недугов, при которых рекомендуется употреблять это лекарственное средство. Обратим внимание на то, что *неоть* и *масло Эфъ* представлены в разных главах «Прохладного вертограда» и их лечебное действие различно, сведения о способах приготовления этих лекарственных средств отсутствуют.

В единичных случаях даются русифицированные латинские наименования, например: *масло васильковое, а по латынь оліумъ базиликоні горіофилати; оліумъ касторіумъ* ('касторовое масло').

Сведения лингвокультурологического характера, сопровождающие описание масел

Как было замечено выше, в некоторых главах речь идет о способах приготовления масла, поэтому имеются сведения об используемой в то время лабораторной посуде: *сосудъ склянничный; скляница; сосудъ, который жаръ терпитъ; муравленый горшокъ* (горшок со стекло-видным покрытием, закрепленным обжигом).

Есть сведения о том, в составе каких лекарственных форм используется масло и вместе с какими лекарственными формами: *масть* ('мазь'); *пластырь*; *порохъ* ('порошок'); *декоціонъ* (от лат. *decoctio* – отвар); *звонди, кои врачеве именують супозиторумъ* (от лат. *suppositorium* 'свеча'). Есть упоминание о том, какие лекарственные средства необходимо принять перед употреблением масла в лечебных целях, например: *напередъ того принять пургацію* (от лат. *purgatio* 'очищение, слабительное средство').

Попытка систематизации названий масел в соответствии с их употреблением в лечебных целях

Спектр лечебного действия масел широк, при этом масло рекомендуется использовать для наружного и внутреннего употребления.

Представим перечень масел в соответствии с их употреблением в лечебных целях. Далее для краткости в составных наименованиях опускаем слово *масло*.

При лечении психических заболеваний: *мозжевеловое* («при падучей бользни» 'эпилепсии'); *изъ золота* («отъ падучей немочи», «отъ манія и отъ меланколія»); *изъ кирпича* («пособляетъ тѣмъ, кто падучею бользнию страждутъ»).

Применяются при лечении внутренних болезней: *анисовое* («пространство въ грудѣхъ отворить и тяжело въздыхающимъ помогаетъ»), *васильковое* («немочь сердечную отгонить»), *звондичное* («желудковымъ бользнямъ помогаетъ»), *изъ горькихъ мигдальныхъ ядеръ* («заключеніе жилъ селезенныхъ отворить»), *изъ золота* («у кого почки немочны или засорятся мокротою»), *изъ кирпича* («пособляетъ мокростнымъ бользнямъ и камень дробить»), *изъ купоросу* («сердце укрѣпляетъ»), *изъ лѣсныхъ орѣховъ* («бользнъ печенную и пузырьную исцѣляетъ»), *изъ сладкихъ мигдальныхъ ядеръ* («пристойть къ печени и къ легкому, бользнъ ихъ выведеть»), *изъ цвѣту мушкатнаго* («желудковымъ бользнемъ помогаетъ»), *изъ цвѣту своробориннаго* («бользнъ пузырьную и печенную выведеть»), *кропивное* («утробу движеть и өлегму 'флегму' и густую мокрость изо всего тѣла выгонить»), *кувшинцово* («язву въ пузырь и въ почкахъ заживляетъ»), *мастиковое* («немочь печенную исцѣлитъ»), *мозжевеловое* («пристойть тѣмъ, кои тягостны нутромъ, кишки укрѣпляетъ»), *мушкатное* («желудокъ укрѣпляетъ и внутренности уздравляетъ»), *пелынное* («надыманіе печенное тушить, желтость изъ челоуѣка выводитъ, стомахъ ('желудокъ') болящій укрѣпляетъ»), *петрамоново* («тѣмъ масломъ помажемъ желудокъ, тогда его укрѣпитъ и зяблые уды оживитъ»), *рамоново* («биение трясавичное уйметъ, язвы въ кишкахъ исцеляетъ»), *розмариновое* («помогаетъ сердечнымъ и желудочнымъ бользнемъ»), *рутовое* («студеность изъ почекъ и пузыря выведеть»), *сальюмково* («немочь пузырьную уздравитъ и камень выгонитъ»), *скорпіоново* («лечба къ почкамъ, коли камень въ почкахъ»), *Эфъ* («выгоняетъ мочъ 'мочу' и камень»).

При лечении горла, ушей и носа: *звондичное* («гортанъ вычищаетъ и голось тончитъ»), *изъ цвѣту своробориннаго* («пользу творить горлу, кое хрипитъ»), *өіалковое* («уйметъ хрипление горляное»), *бѣленово* («отокъ изъ ушей выводитъ»), *изъ горькихъ мигдальныхъ ядеръ* («ушную бользнъ истребитъ»), *конопляное* («отъ ушной немочи»), *мозжевеловое* («того масла по капль пускаемъ въ уши»),

неоть («пособляеть у кого въ ухахъ болить отъ стужи»), *зурбѣево* («болъзнъ изъ ушей выведеть»), *яичное* («немочь ушную уйметъ»); *рутовое* («помазуемъ ноздри, когда залеганіе»).

При лечении глаз: *изъ золота* (отъ всякой очной 'глазной' болъзни»), *изъ кирпича* («очи лъчить и слезнаго теченія недопускаеть»), *изъ цвѣту своробориннаго* («аще отокъ въ очехъ»), *неоть* («пособляеть у кого бълмо на очехъ, или слеза идетъ»).

При лечении болезней губ, ротовой полости, зубов: *изъ кирпича* («зубную болъзнъ уйметъ»), *изъ цвѣту своробориннаго* («помазуемъ губы, кои отъ вѣтра трескаются и ртяныя язвы»), *ѳіалковое* 'фиалковое' («губное разсѣданіе исцѣляеть»), *яичное* («тѣмъ масломъ десны помажемъ, на которой сторонѣ зубы болять»).

При лечении кожныхъ заболеваний: *бобковое* («и коросту, и свербежъ, и нечистоту тѣлесную выгонить»), *зубинное* («надутыя и твердыя болячки мягчить, мозоли исцѣляеть»), *древяное* («прыщи полягутъ»), *изъ цвѣту своробориннаго* («помазуемъ надутыя болячки»), *изъ олова* («прокаженныя мѣста исцѣляеть»), *кедровое* («коросту съ тѣла сгонить»), *коложарово* («исцѣляеть угри на лицѣ надутыя и гноеватыя»), *конопляное* («помазуемъ коросту»), *кроповое* («твердую надутую болячку мягчить»), *рамоново* («исцѣляеть коросту тѣлесную»), *редьковое* («помазуемъ на лицѣ угри огненныя и гноеватыя»), *ржаное* («всякіе угри надутыя на лицѣ исцѣляеть»), *рутовое* («приложи къ болячкамъ отвореннымъ»), *ѳіалковое* 'фиалковое' («исцѣляеть коросту тѣлесную»).

При лечении волос: *бобковое* («власомъ растеніе творить»), *горчичное* («падению власовъ пользуетъ»).

При лечении ожогов и для предотвращения ожогов: *изъ цвѣту своробориннаго* («ожегъ огненный и водяной живить»);

При лечении травм и поврежденій тела: *бальсамъ* («помажемъ свѣжія раны, тогда въ одинъ день заживляеть»), *горчичное* («укушеніе скорпіона исцѣляеть»), *древяное* («помазуемъ перешибленныя жилы 'сухожилия'»), *коричное* («помазуй жилы скорченныя»), *неоть* («пособляеть на укушеніе злыхъ ядовитыхъ, коли рану помажешъ»), *скипидаровое* («лѣчба къ переломленнымъ костямъ»), *терпентинное* («подогрѣвъ въ рану пускаемъ»), *тополоионовое* («мажемъ всякую переломленную кость и разшибленныя мѣста»).

При лечении суставов и позвоночника: *горчичное* («немочамъ составнымъ 'суставнымъ' помогаетъ»), *изъ золота* («выгонить мокроту изо всѣхъ суставовъ»), *изъ касатки* («суставамъ помогаетъ»); *изъ кирпича* («болъніе въ хребтѣ уйметъ»), *изъ струи бобровой* («суставы, больную

поясницу и хребетъ помазуемъ»), *кропивное* («хребтовую немочь выводить»), *лильево* («помогаетъ на запаленіе суставовъ»), *можжевеловое* («пристоить къ ломотъ и къ грыжѣ хребтовой»), *неоть* («мазати составы 'суставы', кои болять»), *скипидаровое* («лѣчба къ суставной грыжѣ»).

При лечении женскихъ болезней: *бальсамъ* («вычистить мастрику 'матку', и заключенное менстрово 'месячныя' отворить»), *бъленово* («немочь мастрикову исцѣляеть»), *изъ цвѣту мушкатнаго* («болъзни нутреннія женскія исцѣляеть»), *изъ горькихъ мигдальныхъ ядеръ* («мастрикову болъзнъ исцѣлитъ»), *мастиковое* («немочь мастрикову исцѣлитъ»).

При лечении бессонницы: *арбузное*, *дынное*, *огуречное* («аще тѣми маслами ноздри помазуемъ, тогда сонъ наводитъ»); *бъленово* («сонъ наводитъ, аще въ ноздри пускаемъ»); *кувшинцово* («сонъ наводитъ»); *тополоионово* («помазуемъ виски и запястья, тогда сонъ наводитъ»); *тыквенное* и *ѳіалковое* («сонъ наводитъ»).

Применяются как жаропонижающіе средства: *изъ сѣры горючія* («кто огневой боленъ, дать въ питьѣ»), *изъ купоросу* («жаръ отводить»).

При отравленияхъ: *бальсамъ* («выгонить окормъ 'отравленіе' изъ нутри»), *изъ грецкихъ орѣховъ* («ядость изнутри выгонить»).

Для улучшения мыслительныхъ способностей мозга: *горчичное* («память укрѣпляетъ»), *изъ кирпича* («память приворачиваетъ»), *розмариновое* («память укрѣпить и острость разума подаетъ»).

При лечении педикулеза: *кедровое* («вши отъ него отбѣгаютъ»).

При лечении эпидемиологическихъ болезней: *инпериково* («во время мороваго повѣтрія сохраняетъ»).

Сведения о маслах в Словаре Академии Российской (1789—1794)

В ходе исследования мы выяснили, что некоторые из названных выше наименований масел зафиксированы в нормативном Словаре Академии Российской 1789—1794 г. (далее используем сокращение — САР, сохраняем орфографию памятника письменности): *анисовое* [САР I, ст. 35], *бобковое* [САР I, ст. 241], *гвоздичное* [САР II, ст. 28], *конопляное* [САР III, ст. 778], *можжевеловое* [САР IV, ст. 218], *орѣховое* [САР III, ст. 641], *полынное* [САР IV, ст. 990], *терпентинное* [САР VI, ст. 102]. Это свидетельствует о том, что перечисленные масла были хорошо известны. В словарной статьѣ о бобковомъ маслѣ есть указанія на лечебныя свойства этого вещества, и они отличны отъ тех, что находимъ в «Прохладномъ вертограде». Для сравненія

представим данные письменных памятников в виде небольшой таблицы.

Различия в описании лечебного эффекта бобкового масла в указанных памятниках письменности наводят на мысль о существовании различных масел растительного происхождения, получивших одинаковое наименование. По одной версии бобковое масло – это лавровое масло, по другой – оливковое [Худин, 2021, с. 149]. Либо возникают сомнения в изученности лечебных свойств данного масла. Заметим, что медицинскую часть САР составляли ведущие русские врачи А.П. Протасов, Н.Я. Озерцовский, в компетентности которых современники не сомневались [Чернявский, с. 415].

Таблица 1.

Лечебные свойства бобкового масла

Описание бобкового масла в «Прохладном вертограде»	Описание бобкового масла в САР
«...Силу имѣеть мягчительну, и нагрѣваетъ, и отворяетъ жилы заключенныя, и исцѣляетъ немочь въ удѣхъ, кая бываетъ отъ студености; также и коросту, и свербежъ и нечистоту тѣлесную выведетъ, такожъ и власомъ растеніе творить» (гл. 218).	«Масло деревянное, настоящее съ лавровыми ягодами, употребляемое простымъ народомъ какъ наружное лекарство въ ломотахъ, холодныхъ опухоляхъ и поносахъ» [САР I, ст. 241].

Выводы

Представленный перечень позволяет представить, насколько широко использовалось масло в лечебных целях, особенно при лечении соматических заболеваний (78% всех наименований). Разумеется, у современного человека вызывает сомнение эффективность применения какого-либо масла для лечения сразу нескольких за-

болеваний, например, *масло изъ кирпича* рекомендуется использовать для лечения 6 заболеваний. В этом смысле языковые факты «Прохладного вертограда» подтверждают известный вывод о том, что лекарственная терапия XVII—XIX вв. была малоэффективной [Сточик, 2012, с. 53]. Значительная часть применявшихся лекарств не содержала активно действующих начал и могла оказывать психотерапевтическое воздействие: помогала вера в то, что масло, по словам автора «Прохладного вертограда», собрание злых болезней разгоняет [Флоринский, 1879, с. 133]. Лекарственных средств, содержавших биоактивные компоненты было немного [Сточик, 2012, с. 53]. К тому же в лечебных целях использовались вещества, оказывающие токсическое действие [Там же]. К ним относятся соединения ртути, свинца, меди, фосфора, серы и др. В исследуемом нами источнике для лечения рекомендуется *масло изъ сѣры горючія, изъ купоросу*. И все же указания на то, при каком недуге следует использовать то или иное масло, свидетельствуют в пользу вывода о том, что медики конца XVII—XVIII вв. придерживались концепции классификационной медицины, ориентированной на поиск специфических средств лечения для каждой «индивидуальной лечебной сущности» [Там же].

Изучение материалов «Прохладного вертограда» вносит вклад в формирование представлений о медицинских книгах как памятниках культуры. Историки считают травники, вертограды и лечебники предшественниками государственных фармакопей, поскольку они содержат описания и способы приготовления лекарственных препаратов того времени [Зелингсон, 2016, с. 234]. С этой точки зрения «Прохладный вертоград» заслуживает внимания историков русской медицины и культуры, а также исследователей, изучающих историю русского языка и историю медицинской терминологии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Флоринский В.М. Книга, глаголемая «Прохладный вертоградъ», избранная отъ многихъ мудрецовъ о различныхъ врачейскихъ вещехъ ко здравію чловѣческому пристоящихъ // Русские простонародные травники и лечебники: собрание медицинских рукописей XVI и XVII столетия / [Соч.] Проф. В.М. Флоринского. — Казань: типография Императорского университета, 1879. — С. 19—173.
2. Груздев В.Ф. Русские лечебники в собрании Пушкинского Дома // Труды Отдела древнерусской литературы / АН СССР, ИРЛИ (Пушкинский Дом); отв. ред. Д.С. Лихачев. — Л.: Наука. Ленинградское отделение, 1974. — Т. 29: Вопросы истории средневековой литературы. Памяти В.П. Адриановой-Перетц. — С. 343—348.
3. Дворецкий И.Х. Латинско-русский словарь. — 4-е изд. — М.: Русский язык, 1996. — 840 с.
4. Замкова В.В. Славянизм как стилистическая категория в русском литературном языке XVIII века. — Л.: Наука, 1975. — 223 с.
5. Зелингсон Ю.И. Регламентация изготовления лекарственных средств в России XVI—XVII веков: вертограды, фармакопей, лечебники // Разработка и регистрация лекарственных средств. — 2016. — № 2 (15). — С. 232—234.
6. Куликов В.А. История создания общегосударственных ведомственных российских фармакопей // Вестник фармации. — 2012. — № 2 (56). — С. 55—61.
7. САР — Словарь Академии Российской: в шести томах / Российская академия наук, Отделение историко-филологических наук, Московский гуманитарный институт имени Е. Р. Дашковой. — М.: МГИ им. Е. Р. Дашковой, 1789—1794. — Т. I—VI.
8. СлРЯ XI—XVII — Словарь русского языка XI—XVII вв. Вып. 1—30. — М.: Наука, 1975—2017.
9. Сточик А.М., Затравкин С.Н. Классическая медицина и ее реформирование в XVII—XIX вв. Сообщение 1. Классификационная медицина. Возникновение клинической идеи // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. — 2012. — № 1. — С. 51—55.

10. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: В 4 т.: Пер. с нем. — 3-е изд., стереотип. — М.: Азбука-Терра, 1996. — Т. 1. — 576 с.
11. Худин К.С. Документы Аптекарского приказа (1629—1672 гг.) как исторический источник: дис. ... канд. ист. наук / Кирилл Станиславович Худин; Институт всеобщей истории Российской академии наук. — М., 2021. — 280 с.
12. Чернявский М.Н. Краткий очерк истории и проблем упорядочения медицинской терминологии // Энциклопедический словарь медицинских терминов: в 3 т. / под редакцией Б.В. Петровского. — М.: Советская энциклопедия, 1984. — Т. 3. — С. 411—425.

© Анциферова Ольга Николаевна (antsiferovaon@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ПРАГМА-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СЛОВА-АРГУМЕНТАТОРА «STILL» В НАУЧНОМ ДИСКУРСЕ КРИТИКИ

Барбина Наталья Сергеевна

Д.филол.н., доцент, Байкальский государственный
университет
svirel23@rambler.ru

Семенова Вера Владимировна

Аспирант, Байкальский государственный университет
7_ew@mail.ru

PRAGMA-SEMANTIC FEATURES OF THE ARGUMENTATIVE WORD "STILL" IN THE SCIENTIFIC DISCOURSE OF CRITICISM

**N. Varebina
V. Semenova**

Summary: The article is devoted to the role of the word STILL in the function of the argumentative word in English. The empirical material is presented in a corpus of examples of critical reviews of scientific works in the subject areas of applied linguistics. The article analyzes the pragmatic and semantic features of the STILL lexeme in the formation of the criticism argument. This lexeme is analyzed in the context of the categories of text coherence and in the light of data on the linguistic status of the argument words. The argumentative mechanism of orientation in the secondary deixis is shown.

Keywords: argumentation, anaphora, deixis, criticism, words-arguments.

Аннотация: Статья посвящена роли лексемы STILL в функции слова-аргументатора в английском языке. Эмпирический материал представлен корпусом примеров критических обзоров и рецензий на научные работы по предметным областям прикладной лингвистики. В статье анализируются прагматические и семантические особенности лексемы STILL в формировании аргумента критики. Данная лексема, проанализирована в контексте категорий связности текста и в свете данных о лингвистическом статусе слова-аргументаторов. Показан аргументативный механизм ориентирования во вторичном дейксисе.

Ключевые слова: аргументация, анафора, дейксис, критика, слова-аргументаторы.

Данная статья является продолжением нескольких публикаций по изучению реализации аргументативного дискурса в англоязычных текстах научного жанра, содержащих критику [1; 2]. Актуальность работы мы связываем в первую очередь с высокой значимостью сферы науки в современном обществе и с важной ролью английского языка в научной коммуникации. Теоретическое значение работы видится в том, чтобы расширить и углубить знание о бытовании языковой практики аргументации в определенной сфере, что соответствует современным представлениям о полезависимости аргументации. Целью данной работы является уточнение прагматических особенностей слова-аргументатора *still*. Гипотеза состоит в том, что коннектор *still*, участвуя в аргументативном способе построения текстов научной критики, осуществляет функцию ориентирования в ситуации вторичного дейксиса.

Практика изучения лингвистического статуса аргументативных коннекторов связана с направлением «Радикального аргументативизма», согласно которому все высказывания в той или иной степени подводят адресата к какому-то заключению, что дает основания утверждать аргументативный потенциал языковой системы. По мысли О. Дюкро, фраза или предложение может содержать некоторые лексемы или морфемы, которые указывают на определенное заключение, а также слу-

жат средством усиления или изменения аргументативной силы высказывания [8].

Современные разработки в рамках этого направления [5; 6] придают этим коннекторам особый статус и анализируют их в терминах «слова-аргументаторы», «аргументативные коннекторы», «слова-индикаторы» и показывают, что их аргументативный статус позволяет «интерпретировать высказывание как аргумент для некоторого заключения, часто имплицитного, являющегося целью говорящего» [6, с. 492]. Значимым является и анализ возможных пресуппозиций. В английском языке примерами таких единиц являются лексемы *still*, *however*, *even*, *yet*.

В ходе исследования использовался метод реферирования текстового целого, контекстуальный анализ. Выборка представляет собой примеры фрагментов текстов научных рецензий, содержащих оценку. В анализе мы задействовали результаты исследований, в которых указанные единицы рассматриваются как грамматические категории и в которых анализируются их семантические и синтаксические особенности [4; 3]. Обратимся к анализу примеров со словом *still*.

1. *In the field of teaching the Chinese language to foreign learners (TCFL hereafter) in China, form-centered teaching still dominates the nation's classrooms, despite the*

fact that the majority of students studying in China are there for communicative fluency [11]. В примере *still* в функции слова-аргументатора имеет эмоциональное значение «удивление», «неожиданность» и «длительность». Предлог *despite* соединяет части сложного предложения и передает контраст, в данном примере мы видим, что *still* усиливает контраст и смещает внимание к первой части предложения. Пресуппозиция имеет вид «вопреки ожиданию»: *Оказывается, что в Китае до сих пор преобладает формально ориентированное обучение китайскому иностранных студентов, несмотря на запрос к коммуникативной беглости*. При этом член синтагмы, к которой относится *still*, становится более значимым (*dominates*). Возникает отношение антитезы, где очевидно резкое противопоставление двух ситуаций

Рассмотрим еще пример.

2. *The chapter concludes by stating that while there has been a large amount of research into metaphonological skills and influence on speech production, there is still much to understand about how metaphonological processing may differ across languages with different phonological systems* [9].

Слово-аргументатор *still* формирует отношение асимметрии: содержание первой части бессоюзного предложения приобретает малое значение по сравнению со второй частью, где необходимо еще много и долго осмысливать то, как метафонологическая обработка может отличаться в разных языках с разными фонологическими системами. Слово-аргументатор *still* участвует в формировании фигуры восходящей градации. Рассмотрим еще пример.

3. *Only one chapter explicitly offers information about an information search protocol in terms of databases sourced to inform the chapter content, although this still only accounts for a small portion of the chapter (Chapter 16 on Brazilian Portuguese)* [9]. В примере лексема *still* стоит в постпозиции к союзу *although*, который, как известно, выражает противоречие. Однако *still* выражает в данном случае дополнительное значение противоречия между тем, что ожидалось и фактом действительности. Заметна реализация временного отношения длительности. Как видим, слово *still* усиливает союз *although* в противоречии и формирует семантику «неоправданное ожидание».

Пресуппозиция, связанная с нежелательным действием, но которое до сих пор не изменилось, формируется в следующем примере:

4. *However, it is left unspecified what the authors mean precisely by 'intensity': whether we are speaking about some prosodic metrics or somebody's perception. It is*

more likely to be the latter, since the authors use the words 'contrast is felt even stronger', but it still remains unclear whether the decisions are based on the authors' personal intuitions or on the results of some perception study [10].

В этом предложении слово-аргументатор *still*, как и в примерах (1) и (3), репрезентирует противоречие, но дополнительно акцентирует внимание на недостатке научной работы: «все еще остается неясным...».

Рассмотрев семантические и прагматические аспекты слова-аргументатора *still* в научных текстах критики, можно заключить, что этот аргументативный коннектор, имея значение противопоставления, длительности, акцентирования, выделяет слово в синтагме, к которой оно относится: *still dominates, still much to understand, still only accounts, still remains*. Следует отметить, что данная лексема также и уточняет лексическое значение связанных с ней слов. Следовательно, данная лексема в функции слова-аргументатора представляет механизм усиления аргументативной силы.

Наблюдения над языковым материалом позволили сделать еще некоторые выводы относительно сложного предложения. Та часть сложного предложения, которая содержит лексему *still* в качестве показателя отношения противоречия, всегда находится в постпозиции.

Если соотнести данные наблюдения с выводами французских лингвистов в рамках направления «Радикальный аргументативизм», о котором шла речь в начале статьи, то прослеживается роль коннектора *still* в аргументативной ориентации – вывод содержится во второй части сложного предложения, тогда как первая часть представляет собой некоторую причину для критики. В терминах категорий связности текста это можно выразить через соотношение дейксиса и анафоры. Это дает некоторое объяснение для явления вторичного дейксиса. Б.А. Успенский пишет, что в ситуации вторичного дейксиса имеет место ориентация на речевую позицию говорящего или пишущего «как производителя речи» и что «соотнесение с речевым актом осуществляется при этом через какую-то промежуточную инстанцию, которая, в свою очередь, либо опосредованно соотносится с говорящим или, в более общих терминах, с создателем текста как реальным лицом, либо выступает как субститут говорящего, имитируя его поведение» [7, с. 11]. В этом случае *still* служит маркером анафорического употребления слова в синтагме для указания на некоторое условие, о котором шла речь ранее и указывает на направление аргументативной ориентации от причины к выводу. Далее считаем важным исследовать роль данной лексемы в других значениях с точки зрения изменения аргументативной силы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барбина Н.С. Интерпретационный компонент аргументативных конструкций критики в англоязычных рецензиях как экспликация оценки в научном дискурсе / Н.С. Барбина, М.И. Тагиев, С.А. Тигунцев // Филологические науки. Вопросы теории и практики, 2020. Т. 13. № 9. С. 181–186.
2. Барбина Н.С. Лингвоаргументативный анализ критики в научной экспертизе (на материале текстов рецензий на лингвистические работы) / Н.С. Барбина, И.Н. Зырянова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. № 11. С. 335–342.
3. Горбачева О.А. Дифференциация значений полисемантического союза and: дисс. ... канд. филол. н. / О.А. Горбачева. М., 2005. 167 с.
4. Лунина О.А. Выражение отношений противоречия в сложных предложениях: дисс. ... канд. филол. н. / О.А. Лунина. Воронеж, 2001. 136 с.
5. Нешева Т.В. Коммуникативно-прагматический потенциал слов-аргументаторов // Концептуальная систематика аргументации / Г.М. Костюшкина, А.В. Колмогорова, Н.С. Барбина, С.Ю. Дашкова, Е.О. Ильичева [и др.] / под ред. Г.М. Костюшкиной. М.: ФЛИНТА, Наука, 2016. С. 390–481.
6. Ситосанова О.В. Семантика и прагматика слов-аргументаторов в бытовом дискурсе // Концептуальная систематика аргументации / Г.М. Костюшкина, А.В. Колмогорова, Н.С. Барбина, С.Ю. Дашкова, Е.О. Ильичева [и др.] / под ред. Г.М. Костюшкиной. М.: ФЛИНТА, Наука, 2016. С. 482–538.
7. Успенский Б.А. Дейксис и вторичный семиозис в языке / Б.А. Успенский // Вопросы языкознания. 2001. №2. С. 3–30.
8. Ducrot, O. Analyses pragmatiques / O. Ducrot // Communications, 1980. P. 11–60.
9. Plant Ch. Review / Ch. Plant. – URL : (дата обращения 12.10.2021). – Review of book : Review of Motor Speech Disorders / N. Miller, A. Lowit. – Bristol : Channel View Publications Ltd, 2014.
10. Traat M. Review / M. Traat. – URL : (дата обращения 12.10.2021). – Review of book : Review of Information Structure / A. Steube. – Bristol : De Gruyter Mouton, 2004.
11. Young Sh.-J.J. Review / Sh.-J. J. Young. – URL : (дата обращения 12.10.2021). – Review of book : Review of Cover Foreign Language Teaching in Asia and Beyond / W.M. Chan, K.N. Chin. Boston : De Gruyter Mouton, 2011.

© Барбина Наталья Сергеевна (svirel23@rambler.ru), Семенова Вера Владимировна (7_ew@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Байкальский государственный университет

СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЛЕКСЕМЫ ГОСУДАРСТВО ПО ДАННЫМ СЛОВАРНЫХ ДЕФИНИЦИЙ

SEMANTIC ANALYSIS OF THE STATE LEXEME ACCORDING TO DICTIONARY DEFINITIONS

**T. Erofeeva
Yu. Zhdanova**

Summary: The paper presents the lexicographical description of the definitions of the State lexeme which constitutes the core of the political lexical sphere. The material of the research was the data of dictionary references from ten dictionaries: six explanatory, three encyclopedic, and one political. Using the component analysis method, the semantic components comprising the semantic field of the studied lexeme are distinguished in ten dictionary definitions. It allowed to determine the structure of the lexeme under study which has the core including important mandatory semantic components of the word that are naming the definition; the pre-core area describing the forms of the territorial structure of a state; the periphery showing the characteristics of a state that represent encyclopedic meanings - that is, specific, important for one state in contrast to another, - and that are largely variable.

Keywords: political linguistics, vocabulary, lexicon, dictionary definition, component analysis method, semantic components, semantic field.

Политическая сфера коммуникации обусловлена выделением особой языковой подсистемы, которая находится на пересечении двух наук: лингвистики и политологии. Это соединение в настоящее время принято называть политической лингвистикой или лингвополитологией. Ее основная цель – исследование многообразных отношений между языком, мышлением, коммуникацией, субъектами политической деятельности и политическим состоянием общества [18, с. 7]. Такова формулировка, представленная А.П. Чудиновым в учебном пособии «Политическая лингвистика». Здесь охарактеризованы основные ее положения как научной дисциплины, её понятийный аппарат, свойства и функции политической коммуникации. Четвёртая глава пособия посвящена лексической характеристике политической коммуникации. В пособии подробно рассмотрена политическая метафора как сильное и эффективное средство воздействия на сознание общества. Тема власти интересует и социолингвистику. Так, в учебном пособии Н.Б. Вахтина и Е.В. Головки «Социолингвистика и социология языка» седьмая глава посвящена раскрытию проблемы языка и власти, где показано, «как использование различных лингвистических практик соотносится с распределением властных полномочий» [4, с. 297].

Ерофеева Тамара Ивановна

*Д.филол.н., профессор, Пермский государственный
национальный исследовательский университет
genling.psu@gmail.com*

Жданова Юлия Владимировна

*аспирант, Пермский государственный национальный
исследовательский университет
yukaoyok@gmail.com*

Аннотация: В работе представлено лексикографическое описание дефиниции лексемы Государство, составляющей ядро политической лексической сферы. Материалом исследования послужили данные словарной дефиниции в десяти словарях: шести толковых, трех-энциклопедических, одного политического. Методом компонентного анализа в десяти словарных дефинициях выделены семантические компоненты, составляющие семантическое поле исследуемой лексемы. Это позволило определить структуру этой лексемы, имеющей ядро, куда вошли важные, обязательные семантические компоненты слова, называющие дефиницию; предъядерную зону, описывающую формы территориального устройства государства; периферию, где показаны те характеристики государства, которые представляют энциклопедические значения, то есть специфические, важные для одного государства в отличие от другого и во многом варьируемые.

Ключевые слова: политическая лингвистика, лексика, словарная дефиниция, метод компонентного анализа, семантические компоненты, семантическое поле.

Как видим, основу политического языка составляет политическая лексика, которая в лингвистических исследованиях рассматривается как система тематических классов слов, или тематических групп, выделяемых на основе социально-оценочного компонента [10], и во многом определяется соответствующей социально-политической ситуацией. Ядром политической системы является лексема *Государство*. Задача этой статьи – провести семантический анализ лексемы, используя данные словарных дефиниций в лексикографических источниках. К работе были привлечены следующие словари: лингвистические толковые словари – 6; энциклопедические словари – 3; политические словари – 1.

На этапе структурирования данных использован контент-анализ, компонентный анализ и количественный метод, которые позволили наглядно представить семантические компоненты семантики словарных дефиниций лексемы *Государство* в 10 словарях. Описание материала исследования проведено по схеме: название словаря; дефиниция лексемы *Государство*; семантические компоненты, выделяемые в семантике слова.

I. В. Даль. Толковый словарь живого великорусского

языка (в табл. – Даль).

Государство. Ср. Царство, империя, королевство, земля, страна под управлением государя. // *Стар.* Государствование, власть, сан и управление государя [5, с. 387].

Семантические компоненты: 1. Царство. 2. Империя. 3. Королевство. 4. Земля под управлением государя. 5. Страна под управлением государя. 6. Власть государя.

II. Словарь русского языка в четырёх томах под ред. А.П. Евгеньевой (в табл. – МАС).

Государство. Политическая организация общества во главе с правительством и его органами, с помощью которой государствующий класс осуществляет свою власть, обеспечивает охрану существующего порядка и подавление противников, а также страна с такой политической организацией [14, с. 339].

Семантические компоненты: 1. Политическая организация. 2. Органы управления. 3. Власть господствующего класса. 4. Охраняет порядок. 5. Подавляет классовые противоречия. 6. Страна с политической организацией.

III. Лопатин В.В., Лопатина Л.Е. Малый толковый словарь русского языка (в табл. – Лопат.).

Государство. Политическая форма организации общества во главе с правительством и другими органами, осуществляющими власть (исполнительными, законодательными, судебными), обеспечивающими охрану существующего порядка; территория, на которой существует такая политическая форма. *Демократическое г., Монархическое г.* [9, с. 98]. Семантические компоненты: 1. Политическая организация. 2. Имеет органы, осуществляющие власть. 3. Обеспечивает охрану, порядок. 4. Территория с политической организацией. 5. Формы государства (демократическая, монархическая).

IV. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка (в табл. – Ож.-Шв.).

Государство. 1. Основная политическая организация общества, осуществляющая его управление, охрану его экономической и социальной структуры. 2. Страна, находящаяся под управлением политической организации, осуществляющей охрану её экономической и социальной структуры.

Государство в государстве. 1) Маленькое самостоятельное государство внутри большого; 2) организация, существующая внутри большой [11, с. 137].

Семантические компоненты: 1. Политическая организация. 2. Управляет обществом. 3. Охраняет эконо-

мическую и политическую структуру. 4. Страна с политической организацией. 5. Маленькое государство внутри большого. 6. Организация, существующая внутри большой.

V. Современный толковый словарь русского языка / гл. ред. С.А. Кузнецов (в табл. – Кузнец.).

Государство 1. Политическая форма организации общества, осуществляющая управление обществом, охрану его экономической и социальной структуры. 2. Страна с определённой формой политической организации. // О системе органов управления, правительства. *Государство в государстве*. Об организации, существующей внутри другой как самостоятельная структура [16, с. 138].

Семантические компоненты: 1. Политическая организация. 2. Управляет обществом. 3. Охраняет экономическую и политическую структуру. 4. Страна с политической организацией. 5. Система органов управления. 6. Организация, существующая внутри другой.

VI. Толковый словарь русского языка начала 21-го века: актуальная лексика / под ред. Г.Н. Складневской (в табл. – Склад.).

Государство. Политическая форма организации общества, осуществляющая управление обществом, охрана его экономической и социальной структуры; страна с определённой политической системой. Мафиозное государство. Правовое государство [17, с. 261].

Семантические компоненты: 1. Политическая форма организации. 2. Управляет государством. 3. Охраняет экономические и социальные структуры. 4. Страна с определённой политической системой.

VII. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров (в табл. – Сов. энци.).

Государство. Основное орудие политической власти в классовом обществе. Возникло в результате общественного разделения труда, появления частной собственности и образования антагонистических классов [15, с. 334].

Семантические компоненты: 1. Орудие власти. 2. Условия возникновения. 3. Власть в классовом обществе.

VIII. Большой энциклопедический словарь / глав. ред. А.М. Прохоров (в табл. – Прохор.).

Государство. Политическая организация общества с определённой формой правления (монархия, республика). По форме государственного устройства государства

может быть унитарным или федерацией [3, с. 301].

Семантической компоненты: 1. Политическая организация. 2. Монархия. 3. Республика. 4. Государственное устройство.

IX. Большая российская энциклопедия в 30 томах / отв. ред. С.Л. Кравец (в табл. – Кравец).

Государство. Основной институт политической системы общества, способ социального бытия в условиях политического отчуждения власти. В современной научной литературе г. обычно определяется как политико-территориальная суверенная организация политической власти, имеющая специальный аппарат управления и принуждения, способная делать свои веления обязательными для населения всей страны [2, с. 767].

Семантические компоненты: 1. Институт политической системы. 2. Способ социального бытия. 3. Политико-суверенная организация. 4. Имеет аппарат управления. 5. Обязательно для всего населения.

X. Краткий политический словарь / ред. Л.А. Оников, Н.В. Шишилин (в табл. – Полит.).

Государство. Важнейший социально-политический институт общества, основа его политической системы, осуществляющий политическую власть в процессе регулирования поведения людей, их групп и объединений, взаимоотношений между ними и проведения своей внутренней и внешней политики. Основными признаками г.

являются наличие 1) особого механизма осуществления политической власти (функций г.) в виде обособленной системы органов, организаций и учреждений; 2) системы санкционированных политической властью норм и установлений, т.е. права; 3) ограниченной территории, определяющей пространственные рамки распространения соответствующей власти.

Формы правления... формы территориального устройства, ... формы политического режима...[8].

Семантические компоненты: 1. Социально-политический институт. 2. Политическая система норм, правил. 3. Механизм власти. 4. Осуществление внутренней и внешней политики. 5. Форма территориального устройства. 6. Форма политического режима.

Полученные семантические компоненты в некоторых случаях объединялись с помощью контент-анализа в более крупные языковые единицы, определяющие языковые смыслы лексемы *Государство*. Назовем их дескрипторами вслед за И.М. Кобызевой [7, с. 188]. Определилось 12 дескрипторов, отмеченных в используемых для анализа 10 словарных дефинициях лексемы *Государство*. В таблице они помещены в первом вертикальном столбце. Горизонтально в таблице названы словари, привлеченные к работе; последний столбец указывает частоту того или иного семантического компонента-дескриптора (см. табл. 1).

Для выявления структуры семантики лексемы *Государство* построим семантическое поле, состоящее

Таблица 1.

Семантические компоненты лексемы Государство
Semantic components of the lexeme State

Дескрипторы	Даль	МАС	Лопат.	Ож.-Шв.	Кузнец.	Скляр.	Сов.энц.	Прохор.	Кравец	Полит.	Частота
Земля (территория) под управл-ем	+	+								+	3
Страна под управл-ем	+	+		+	+	+					5
Власть государя, господ, класса	+	+					+				3
Полит. орган, система, устр-во		+	+	+	+	+		+	+	+	8
Органы управл-я		+	+	+	+	+			+	+	7
Охрана порядка (подавляет классовые противореч.)		+	+	+	+	+			+	+	7
Формы гос-ва (демократия, монархия)	+		+					+			4
Маленькое гос-во (организация) внутри большого				+	+						2
Орудие власти							+				2
Условия возникновения гос-ва							+				1
Способ соц. бытия									+		1
Формы полит. режима						+				+	2

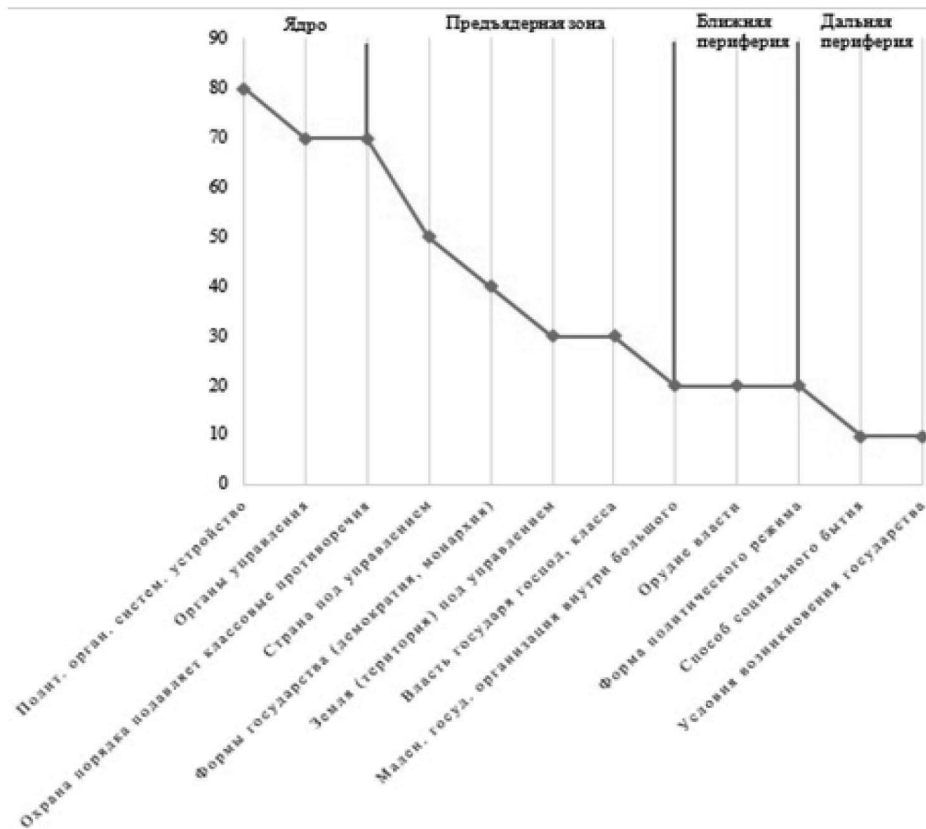


Рис. 1. Семантическое поле лексемы Государство

из ядра, предъядерной зоны и периферии (см. работы В.Г. Адмони 1964; И.А. Стернина 1979, 2007; Ерофеевой, Миненко 2020), представленного на рисунке 1.

Как и ожидалось, ядром исследуемой лексемы выступает семантический компонент, называющий дефиницию *Политическая организация* и её синонимические варианты *Институт политической системы*, *Социально-политический институт* – всего 8 реакций. В ядерной зоне присутствуют реакции, определяющие главные функции государства – *Органы управления* – 7 реакций; *Охрана порядка (подавляет классовые противоречия)* – 7 реакций.

Предъядерная зона описывает формы территориального устройства государства – *Страна под управлением* (5 реакций), *Земля (территория) под управлением* (3 реакции); *Формы правления: демократическое, монархическое* (4 реакции); *Власть государя, господствующего класса* (3 реакции).

Периферия состоит из ближней и дальней периферий. К ближней периферии относятся 3 дескриптора: *Маленькое государство, организация внутри большого* (2 реакции); *Орудие власти* (2 реакции); *Форма политического режима: мафиозное, правовое* (2 реакции). Эти специфические особенности государства, отмеченные в периферии, важны для характеристики одного государства в отличие от другого. Дальняя периферия представлена двумя дескрипторами – *Способ социального бытия* как обязательность исполнения для населения и *Условия возникновения государства*. Дескрипторы имеют энциклопедический характер и необязательны для определения данной лексемы. Итак, проведенный анализ дефиниции лексемы *Государство* показал сложный характер ее семантической структуры, выделив в ней существенные, обязательные семантические компоненты, менее важные, но дополняющие семантическую структуру, а также те элементы, которые представляют энциклопедические знания и могут не отмечаться в словарях толкового типа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адмони В.Т. Качественный и количественный анализ грамматических явлений // Теоретические проблемы современного советского языкознания. М.: Наука, 1964. С. 56–68.
2. Большая российская энциклопедия: в 30 т. / отв. ред. С.Л. Кравец. М.: Большая российская энциклопедия. Т. 7. М.: Большая российская энциклопедия,

2007. 767 с.
3. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. 2-е изд. М.: Большая российская энциклопедия; СПб.: Норинт, 1997. 1434 с.
 4. Вахтин Н.Б., Головкин Е.В. Социоллингвистика и социология языка: Учебное пособие. СПб.: И.Ц. «Гуманитарная академия»; Изд-во Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2004. 336 с.
 5. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. М.: Русский язык, 1978. Т. 1. 699 с.
 6. Ерофеева Т.И., Миненко Е.В. Лексика выборы / election в наивном представлении русских и англичан // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2020. № 11. С. 156–160.
 7. Кобышева И.М. Лингвистическая семантика: Учебник. М.: Эдиториал УРСС, 2000. 352 с.
 8. Краткий политический словарь / ред. Л.А. Оников, Н.В. Шишили. 6-е изд., доп. М.: Политиздат, 1989. 623 с.
 9. Лопатин В.В., Лопатина Л.Е. Малый толковый словарь русского языка. 2-е изд., стер. М.: Русский язык, 1993. 704 с.
 10. Миненко Е.В. Фрагмент политической картины мира в наивном представлении русских и англичан (экспер. исследования). Автореферат ... канд. филолог. наук. Пермь, 2017. 18 с.
 11. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. 2-е изд. М.: Азъ, 1995. 928 с.
 12. Стернин И.А. Контрастивная лингвистика. Проблемы теории и методики исследования. М.: АСТ; Восток-Запад, 2007. 282 с.
 13. Стернин И.А. Проблемы анализа структуры значения слова. Воронеж: Изд-во Воронеж, ун-та, 1979. 156 с.
 14. Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А.П. Евгеньевой. Т.1. М.: Русский язык, 1985. 696 с.
 15. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. М.: Советская энциклопедия, 1980. 1600 с.
 16. Современный толковый словарь русского языка / гл. ред. С.А. Кузнецов. М.: Ридерз Дайджест, 2004. 959 с.
 17. Толковый словарь русского языка начала 21-го века: актуальная лексика / под ред. Г.Н. Складчиковой. М.: Эксмо, 2006. 1136 с.
 18. Чудинов А.П. Политическая лингвистика: учебное пособие / 3-е изд. испр. М.: Флинта; Наука, 2008. 256 с.

© Ерофеева Тамара Ивановна (genling.psu@gmail.com), Жданова Юлия Владимировна (yukayukyok@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ГАЗЕТНЫХ ЗАГОЛОВКОВ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)

LEXICAL FEATURES OF NEWSPAPER HEADLINES (ON THE EXAMPLE OF THE GERMAN LANGUAGE)

E. Lavrichsheva

Summary: The article deals with the features of newspaper headlines. The analysis of the linguistic material is carried out, the nominative field of newspaper and publicistic texts is described. Particular attention is paid to the lexical features of the headlines: the use of emotionally colored vocabulary, phraseological units, borrowings, abbreviations and acronyms. The author draws a conclusion about the role of lexical features in the headline.

Keywords: publicistic style, nominative field, phraseological unit, evaluativity, functions of headlines.

Лаврищева Екатерина Владимировна

к.филол.н., ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»
eklav@mail.ru

Аннотация: В статье рассматриваются особенности газетных заголовков. Проводится анализ языкового материала, описывается номинативное поле газетно-публицистических текстов. Особое внимание уделяется лексическим особенностям заголовков: использование эмоционально-окрашенной лексики, фразеологизмов, заимствований, аббревиатур и сокращений. Делается вывод о роли лексических особенностей в заголовке.

Ключевые слова: публицистический стиль, номинативное поле, фразеологизм, оценочность, функции заголовков.

Средства массовой информации всегда играли важную роль в жизни общества, способствуя формированию общественного мнения. Открывая газету или журнал, первое, что видит читатель – это заголовок.

Яркий, броский, интригующий заголовок расценивается в качестве кульминации высокого журналистского мастерства. Для достижения такого эффекта журналисты тщательно отбирают формы выражения на всех языковых уровнях: лексическом, синтаксическом и морфологическом. Однако в современном языкознании изучение лексико-стилистических особенностей немецких газетно-журнальных статей носит фрагментарный характер и нуждается в систематизации.

В данной работе нами были проанализированы около 300 заголовков статей из немецкого журнала «Der Spiegel».

И.В. Арнольд отмечает, что стилеобразующими факторами для газетных заголовков являются те же факторы, что и для газетного стиля вообще, но при этом ученый подчеркивает, что в заголовке все эти факторы действуют особенно сильно. Кроме того требования компрессии информации и привлечения внимания и интереса читателя оказываются особенно важными [1:183].

В качестве главных стилеобразующих особенностей газетно-публицистического текста можно выделить стандарт и экспрессия. С целью реализации информативной функции журналисты используют нейтральную лекси-

ку, которая служит для более точного и безоценочного описания предметов и явлений. Однако для реализации одной из основных целей газетно-публицистического текста, а именно привлечения внимания читателей, воздействия на них достаточно часто используется эмоционально-оценочная лексика.

Номинативное ядро лексического фонда газетно-публицистического текста образует терминологическая лексика, которая включает в себя названия явлений и понятий из различных сфер общественно-политической жизни:

- экономическая сфера: *die Marktwirtschaft, die Wirtschaftswoche, der Arbeitgeberpräsident, die Weltbank, der Geschäftsklimabericht, der Währungsfond, der Shopmanager, Grenzkontrollen für Waren, Probleme bei Importen und Exporten;*
- политическая сфера: *die politische Verantwortung; die Schmutzkampagne; neue Formen der Stimmabgabe; das Linksbündnis; die Außenpolitik; kompromissfähig; Bundestagsabgeordnete;*
- социальная сфера: *das Coronavirus, die die Impfbereitschaft, die Pandemie, ungeimpft, die Kindeswohlgefährdung, die Klimakrise, die Gleichberechtigung, die Feministin.*

Журналист стремится к тому, чтобы сделать читателя своим сторонником, что приводит к употреблению в газетно-публицистическом тексте большого количества эмоционально-оценочных лексических средств, которые включают в себя качественно-оценочные существи-

тельные и прилагательные, фразеологические единицы, разнообразные тропы. Оценочность при этом выступает в качестве основного принципа, который объединяет различные разряды лексики газетно-публицистического стиля.

Для экспрессии и выразительности, а также для привлечения внимания читателей в заголовках могут быть использованы модальные частицы *doch*, *sicher* и др.: *Schießen ja, aber bitte klimaneutral; Hungrig? Aber sicher!; Wechsel ja, aber wohin?; So nah und doch so fern.*

В публицистических текстах также используется разговорная лексика в качестве стилистического приема интимизации, снижения официального тона. Разговорно-окрашенная лексика придает заголовку эмоциональную окраску, делает его более экспрессивным, образным, привлекает внимание читателей к той или иной статье: *Fakt you; Narziss und Schoßhund; Wilders trumt auf; Schwaches drittes Quartal: Chinas Wachstum kühlt auf Einjahrestief ab; Neue Erkenntnisse zum Aufstieg der Hanse: Die Mafia des Mittelalters; Katastrophenschutz in Deutschland: «Da lacht die ganze Welt drüber!»*

Основная цель журналистов – быть как можно ближе к читателю, именно поэтому в газетно-журнальных заголовках часто встречается эмоционально окрашенная лексика с экспрессивной семантикой. Наиболее ярким примером служат фразеологические единицы и устойчивые словосочетания, лежащие в основе газетно-журнальных заголовков: *Die Welt startet verhalten ins neue Jahr; Was die neuen Corona-Beschlüsse bringen: Bremsen um jeden Preis; «Kameltreiber» - Skandal bei Olympia: «Mein Bruder hat sein wahres Gesicht gezeigt»; Steigende Coronainfektionen in Spanien: Plötzlich steht der Sommer wieder auf dem Spiel; Teresa Enke kritisiert Depressions-Aussage: «Lieber Boris Becker, Dein Ernst?»; Union: Erste CDU-Abgeordnete bringen Brinkhaus als Kanzlerkandidat ins Spiel.*

Анализ языкового материала показывает, что для заголовков типичным является также употребление большого количества сокращений и аббревиатур, которые выступают средством языковой экономии. Новые или не очень часто употребляемые сложносокращенные слова и аббревиатуры также способны вызвать интерес читателей. При этом следует отметить, что если не знать смысла того или иного сокращенного слова, то почти невозможно понять смысл заголовка, для расшифровки сокращений и аббревиатур иногда необходимо использовать справочную литературу.

В проанализированных нами заголовках чаще всего встречаются аббревиатуры названий стран, партий, организаций: *Impfstoffstreit in der EU: Kurz scheitert mit Blockadeversuch; USA: Vier Tote nach Schießerei – Täter kannte seine Opfer; Union: Erste CDU-Abgeordnete bringen Brinkhaus als*

Kanzlerkandidat ins Spiel; Programmreform vorgestellt: ARD will mehr junges Publikum ansprechen; Affäre um DFB und Vermarkter Infront: «Geil auf das Rad»; LOL: Last One Laughing« bei Amazon Prime: Wer lacht, verliert.

Так как люди предпочитают читать актуальные новости о событиях в жизни знаменитых людей, в газетно-журнальных заголовках можно встретить большое количество имен собственных, например: *Helene Fischer, ganz privat* (Helene Fischer – немецкая певица); *Endlich keinen Sex mehr und keinen Justin Biber!* (Justin Biber – канадский поп-R&B-певец); *Der Fall Kramer* (Christoph Kramer – немецкий футболист); *Schäuble will Länder früh einbilden* (Wolfgang Schäuble – немецкий политик из партии ХДС); *P.D. James* (P.D. James – британская писательница, автор популярных детективов); *Wer ist Kim Kardashian?* (Kim Kardashian – американская звезда реалити-шоу, актриса, фотомодель); *Tarantino für Arme* (Tarantino – американский кинорежиссер, сценарист, актер, кинопродюсер и кинооператор); *Tebarzt begnügt sich jetzt mit 180 Quadratmetern* (Franz-Peter Tebarzt-van Elst – католический прелат, епископ Лимбурга с 28 ноября 2007 года по 26 марта 2014 года).

Однако чаще всего в связи с обостренной политической ситуацией в мире в газетно-журнальных заголовках часто всплывают имена президента России, президента США, а также канцлера Германии, известных политиков: *Die Lage am Morgen: Macht Kurz den Putin?; Drohung statt Gratulation: Putin warnt russischen Friedensnobelpreisträger; G20-Gipfel zu Afghanistan: Merkel besteht trotz Taliban auf Hilfgelder; Inhaftierter Kremlkritiker: Nawalny nach eigenen Angaben als Terrorist eingestuft; US-Kongress untersucht Kapitol-Sturm: Wie Trump seine Gegner ausspielen will; Widerstand von Senator Joe Manchin: Weißes Haus schwächt offenbar seine Klimaschutzpläne ab; Bill Clinton erholt sich auf Intensivstation: «Zustand war nie lebensbedrohlich»; Kongressausschuss zur Kapitol-Erstürmung: Biden blockiert Trumps Geheimhaltungsversuch.*

В связи с постоянным усилением влияния английского языка на другие языки, в том числе и на немецкий, в 20 заголовках из 300 проанализированных содержатся англицизмы и американизмы: *Fakt you; Wilders trumt auf; Britisches Königshaus: Royals unterstützen laut Vertreter die Black-Lives-Matter-Bewegung; Schläger und Gentleman; Glamour von der Farm; Hürden für die Hipster; Die Youtube-Schule; Last Christmas.*

Заемствованная лексика в приведенных выше заголовках отражает социальную жизнь современного общества: *Glamour, Black Lives Matter, Youtube, Hipster.* Используя в заголовках такие лексические единицы, автор старается привлечь внимание молодежи и тех людей, которые хотят идти в ногу со временем и знать все о современном мире.

Заимствования выполняют не только прямую, номинативную функцию, для обозначения новых реалий, но и стилистическую. Заимствования придают газетно-журнальному заголовку образность, выполняя при этом не только номинативную, но и экспрессивную функцию. Употребление заимствованной лексики в заголовках способствует привнесению «иллюзии уникальности», усилению впечатления оригинальности и новизны, неповторимости и значимости той или иной газетно-журнальной статьи, а также придает привлекательность немецким газетно-журнальным заголовкам.

Проанализированный материал показывает, что языковые средства оживляют, актуализируют газетно-жур-

нальный заголовок, а вместе с ним и ниже напечатанный публицистический текст. Разнообразие приемов словесного выражения, усиление экспрессивности, сопровождающей даже простейшую тему, при одновременной общепонятности должны служить одним из принципов создания газетно-журнального заголовка.

Основная цель газетно-журнального заголовка не столько проинформировать, сколько сформировать у читателя яркий, четкий образ, что достигается с помощью использования системы изобразительно-выразительных средств языка, которые привносят в объективную информацию дополнительную, субъективную направленность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнольд И.В. Семантика. Стилистика. Интертекстуальность: Сб. ст. / Науч. ред. Бухаркин П.Е. — СПб.: Изд-во С.Петербург. ун-та, 1999. — 444 с.
2. Милостивая А.И. Социопрагматические типы текста немецкой газеты: Автореф. дис.. канд. филол. наук / А.И. Милостивая. — Пятигорск, 2001. — 20 с.
3. Покровская Е.В. Газета в современной культурно-речевой ситуации // Русская речь. 2005. — № 5. — С. 69-77.

© Лаврищева Екатерина Владимировна (eklav@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ УНИВЕРСАЛИИ СОВРЕМЕННОГО НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК ЯЗЫКОВАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ КУЛЬТУРНО-НАЦИОНАЛЬНОГО КОНЦЕПТА

PHASEOLOGICAL UNIVERSALS OF MODERN GERMAN LANGUAGE AS A LANGUAGE IMPLEMENTATION OF THE CULTURAL-NATIONAL CONCEPT

O. Litviak

Summary: The article offers for consideration how the concept of cultural and national character is realized in the German language, in particular, in phraseological units. The peculiarities of the relationship between language and culture from the point of view of their influence on each other are examined, lines are drawn between the characteristic features of the German nation and phraseological units. While working on the article such features of the German mentality as love of order, thriftiness, punctuality, diligence, caution were highlighted and are reflected in phraseological units.

Keywords: language, culture, phraseological units, phraseological universals, nation, mentality.

Литвяк Олеся Валерьевна

*К. филол. н., доцент, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова, Симферополь
ole.litviak@yandex.ru*

Аннотация: В статье предлагается к рассмотрению языковая реализация концепта культурно-национального характера в немецком языке, в частности, во фразеологизмах и идиомах немецкого языка. Рассматриваются особенности взаимосвязи языка и культуры с точки зрения их влияния друг на друга, проводятся параллели между характерными для немецкого народа чертами и фразеологическими единицами. В ходе работы над статьей были выделены такие особенности немецкого менталитета, как любовь к порядку, бережливость, пунктуальность, трудолюбие, осторожность, которые нашли свое отражение во фразеологии немецкого языка.

Ключевые слова: язык, культура, фразеологические единицы, фразеологические универсалии, народ, менталитет.

Язык является уникальным и многогранным феноменом культуры, отражающим национальное сознание того или иного этноса, его историю, философию, социальные и культурные пути развития. Проблема неоднозначного соотношения языка и культуры исследовалась различными учеными и мыслителями еще задолго до возникновения глобализационных процессов. Кроме того, она являлась одной из центральных в области языкознания и была предметом изучения таких лингвистов как В. фон Гумбольдт, Э. Сепир, В.Н. Комиссаров и др. Одни утверждали, что язык создает культуру (Платон), другие (Локк, Гумбольдт) считали, что именно культура является фундаментом любого языка. Так или иначе, неоспоримым является тот факт, что язык и культура неразделимы и не могут существовать друг без друга. Изменения, происходящие в сфере культуры, отражаются в языке, а языковые эволюции в свою очередь оказывают влияние на ход культурных процессов. Подробнее остановимся на взаимосвязи этих двух категорий.

Во-первых, язык можно определить, как культурный код нации, часть национальной идентичности. Так, одним из первых лингвистов, обративших внимание на неразрывную связь языка и национальной культуры был немецкий философ и языковед В. фон Гумбольдт

(1767 – 1835), который отметил, что «мир, в котором мы живём, есть ... именно тот мир, в который нас помещает язык, на котором мы говорим» [2, с. 109]. По его мнению, язык оказывает определяющее влияние на духовное развитие общества, он есть «объединенная духовная энергия народа, чудесным образом запечатленная в определенных звуках, в этом облике и через взаимосвязь своих звуков понятная всем говорящим и возбуждающая в них примерно одинаковую энергию» [2, с. 349].

Во-вторых, если рассматривать, как вышеупомянутая проблема рассматривалась в лингвистических кругах, то культура является ключом к пониманию особенностей того или иного языка. Например, лексика, характеризующая быт, явления жизни и историю одной страны, часто не имеет точных эквивалентов в языке других народов. Как подчеркивал зарубежный лингвист Э. Сепир «Нет двух языков, которые до такой степени схожи, что про них можно сказать: они отражают одну реальность. Мир, в котором существует тот или иной народ, отчетливо самобытен, и самобытность эту создает не только собственный набор ярлыков - названий» [9, с. 214] Взаимоотношения языка и культуры также получили отражение в трудах отечественных лингвистов. Известный русский переводчик В.Н. Комиссаров отмечает, что познание «не имеет объективного общечеловеческого характера:

сходные явления складываются в различные картины из-за различий в мышлении...» [4, с. 66]. Иными словами картина мира того или иного народа определяется языком, на котором он мыслит. Одни и те же явления действительности каждым народом воспринимаются по-разному из-за различий в мышлении, навязываемым языком. Существует мнение, что первоначально вовсе не язык оказывал влияние на формирование национального характера, а культурные особенности. Так, вектор взаимовлияния национального характера и национального языка меняется в зависимости от этапов формирования языка. Например, О.А. Корнилов замечает, что на начальных этапах национальный характер, привычки, обычаи народа формируются в зависимости от окружающей среды и только затем наследуются новыми поколениями через национальный язык. На поздних этапах уже сам язык влияет на формирование национального характера.

Таким образом, теснейшая связь между языком и культурой дает нам основание говорить, что национально-культурный характер того или иного народа может вполне оцениваться особенностями того языка, носителем которого он является.

Цель данной статьи – выявить, каким образом культурные особенности, в частности национальный менталитет находят свое отражение в языке.

Материалом для анализа послужили 25 немецких фразеологизмов с концептом «национального характера». Важно отметить, что большинство отобранного нами материала представляют собой цельные фразеологические выражения: пословицы, поговорки, крылатые выражения.

В мире насчитывается более тысячи национальностей и ни одна из них не похожа на другую. Каждый народ имеет собственную культуру, обычаи, привычки, ценности и установки, одним словом, менталитет. В современном глобализационном мире, когда связь между поколениями ослабляется и частично утрачивается наследие прошлого, характерные признаки той или иной нации представляют особую ценность. Предметом особого интереса является немецкий народ, который отличается широким спектром национальных достоинств. Столь колоритная нация служит причиной богатства немецкого языка, то есть насыщенности разнообразными единицами всех языковых уровней, в том числе фразеологическими. Исследователи не раз отмечали национальную уникальность фразеологизмов в языковой картине мира того или иного народа. Различие фразеологических единиц разных народов определяется обычаями и традициями, религией, историей, а также ценностными ориентациями нации.

Согласно словарю С.И. Ожегова, «фразеологизм – устойчивое выражение с самостоятельным значением, близкое к идиоматическому» [7], а идиома это «оборот речи, значение которого не определяется отдельными значениями входящих в него слов» [7]. Таким образом, фразеологизмы являются особыми неделимыми единицами языка, которые не только обогащают язык, но и отражают историю народа, особенности его культуры и быта, его национальный характер и картину мира. Будучи единицами вторичной номинации, фразеологизмы не прямо называют предмет, а характеризуют его посредством определенного образа, который воспринимается носителями языка в соответствии с их знанием своей культуры.

Фразеологизм можно также обозначить как одну из языковых универсалий, так как в каждом языке присутствуют устойчивые сочетания, которые отражают национальную культуру определенного народа. Значительное число фразеологических универсалий современного немецкого языка обязано своим происхождением литературным произведениям. Их национально-культурная специфика проявляется очень ярко и в данной статье мы рассмотрим, как во фразеологических единицах отражается самобытность немецкой нации.

Первым, ассоциируемым с немецким народом, словом является «порядок». Концепт *Ordnung* пронизывает все сферы общественной и духовной жизни немцев, так как, по их мнению, “*Ordnung ist das halbe Leben*” – «Порядок – основа жизни». Вероятно, первое, что отметит иностранец, приехав в Германию, это идеально чистые вокзалы, станции метро, электрички и пригородные поезда. Все начищено до блеска, ведь везде должен быть порядок, или “***Ordnung muss sein!***”.

В понимании немцев *Ordnung* это не только соблюдение чистоты, но и необходимость дисциплины. Немецкий пешеход, например, никогда не перейдет дорогу на красный свет, даже если поблизости не будет ни единого транспорта.

Важная роль порядка в повседневной жизни немцев выражена также в следующем фразеологизме: „***Ordnung im Haus ist halbes Sparen.***” – «Порядок в доме – это первый шаг на пути к экономии.» Неотъемлемой частью любви немцев к порядку является бережливость, которая прежде всего проявляется в ситуации с покупками (*das Einkaufen*) и аккуратном отношении к деньгам. Как известно, немцы любят ходить по магазинам. Для них важно купить дешево и тем самым сэкономить деньги. Не так важно, что именно ты покупаешь, намного важнее, сколько ты при этом сэкономил. В среднем на счету у каждого немца 60 тысяч евро. В немецком языке данная черта находит отражение в следующих фразеологизмах:

1. Fleiß ist des Glückes rechte Hand, Sparsamkeit die linker.

Прилежание – правая рука человека, экономность левая.

2. Fleiß und Sparsamkeit hilft auch durch schlechte Zeit.

Экономность помогает выжить в трудные времена.

3. Sparsamkeit erhält das Haus.

Бережливость дом хранит.

4. Sparen ist verdienen.

Экономить значит зарабатывать.

5. Wer den Pfennig nicht spart, kommt nicht zum Groschen.

Копейка рубль бережет.

Порой экономность немцев доходит до крайностей. Например, в Германии силу набирают протесты против потребления, участников которых называют фриганями – люди, которые питаются с помоек супермаркетов и ресторанов из идейных соображений.

Бережливость немцев иностранцы нередко отождествляют с жадностью, что далеко не так. Благотворительность в Германии высоко развита. Когда 26 декабря 2004 года в результате цунами в Юго-Восточной Азии более 5 миллионов человек остались без крова, Германия оказалась щедрее всех остальных стран мира, собрав больше 700 млн евро.

Немецкая бережливость проявляется не только в аккуратном отношении к деньгам, но и ко времени:

Wer Minuten spart, gewinnt Stunden.

Дословно: Кто экономит минуты, тот выигрывает часы.

Немцы пунктуальны. Социологи подсчитали, как ценят время в разных странах, и Германия оказалась одной из самых «быстрых стран» – на третьем месте после Швейцарии и Ирландии. Недисциплинированность порицается и презирается немцами. Пунктуальность немцев можно проследить в следующих фразеологизмах:

1. Zeit ist Geld.

Время – золото/деньги.

2. Pünktlichkeit ist die Höflichkeit der Könige.

Пунктуальность – вежливость королей.

3. Besser eine Stunde zu früh, als eine Minute zu spät.

Лучше часом раньше, чем минутой позже.

Немцы честны и прямолинейны. Лучше всего эти качества проявляются в том, что подавляющее число немцев честно выплачивает налоги. Помимо этого немецкий народ порядочен. Отношение к старикам, инвалидам, детям, матерям с маленькими детьми, бескорыстная помощь всем, кто в ней нуждается лучшее этому доказательство. В Германии есть такие дома престарелых, где

каждый имеет собственную квартиру, но при этом его обеспечивают необходимой помощью и уходом. Данные черты отображены во фразеологизмах:

1. Ehre verloren, alles verloren.

Честь дороже жизни.

2. Ehrliche Leute gehen keine krummen Wege.

Честные глаза вбок не глядят.

3. Ein ehrlicher Mensch ist überall daheim.

Честному человеку все двери открыты.

4. Ein ehrliches Gesicht ist der beste Reisepass.

Честному человеку всегда рады.

Трудолюбие является одной из самых ярких национальных черт немцев. Как писал Г. Прокноу: «Немцы живут, чтобы работать, в то время как все остальные народы работают, чтобы жить» [6]. В школах Германии часто можно обнаружить вывеску **“Ohne Fleiß kein Preis”**, наподобие русского выражения «Без труда не вытащишь и рыбку из пруда». Немцы также говорят: **“Arbeit ist des Lebens Würze”** («Работа – это соль жизни»). Им присуще работают быстро, интенсивно и эффективно, без лишних разговоров с коллегами и перерывов. Для этой нации также характерен перфекционизм. Марка «сделано в Германии» означает отличное качество, современный дизайн и долгосрочность использования. Немцы производят конкурентоспособные товары и хорошо зарабатывают, они организованны и деловиты. Их трудолюбие проявляется не только в работе, но и дома. В Германии мужчина, вернувшись с работы, предпочтет труд вместо отдыха: пострижет кусты в саду, польет цветы, что-нибудь отремонтирует, ведь **“Arbeit macht das Leben süß”** (Труд украшает жизнь людей.)

Среди прочих фразеологизмов с концептом «труд»:

1. Arbeit ist des Bürgers Zierde.

Человека труд красит.

2. Arbeit ist eine Ehrensache.

Труд – дело чести.

3. Fleiss bricht Eis.

Терпение и труд все перетрут.

В немецком языке также прослеживаются фразеологизмы об осторожности (die Vorsicht) как о положительной черте характера:

1. Je mehr Gefahr, je mehr Vorsicht.

Осторожность – превыше всего.

2. Vorsicht ist die Mutter der Weisheit.

Осторожность – мать мудрости.

3. Vorsicht geht dem Zufall aus dem Wege.

Бережливого Бог бережет.

Таким образом, в соответствии с вышеперечисленными фразеологическими реалиями, можно сделать вывод о том, что язык и культура являются тесно взаимосвязанными категориями: оба отражают историю народа, его культуру и образ жизни, привычки и ценности, прави-

ла поведения в обществе. По мнению исследователей, язык, на котором мыслит тот или иной народ, оказывает определяющее влияние на формирование культурно-

национальных особенностей и служит основной причиной столь ярких различий между народами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова – М., 2013 – 608 с.
2. Гумбольдт фон В. Язык и философия культуры. М., 1985 – 456 с.
3. Кёрнер Э. Вильгельм фон Гумбольдт и этнолингвистика в Северной америке от Боаса (1894) до Хаймса (1961) // Вопросы языкознания. – 1992 – Выпуск № 1 С. 105-113 [Электронный ресурс]. URL: <https://argiv.gaugn.ru/s0373-658x0000617-1-1-ru-614/> (дата обращения: 24.06.21)
4. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение: учебное пособие / В.Н. Комиссаров - М., 2002 — 424 с.
5. Мальцева Д.Г. Немецко-русский фразеологический словарь / Д.Г. Мальцева - М., 2002 — 347 с.
6. Прокнуо Г. Сводная энциклопедия афоризмов [Электронный ресурс] - Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/aphorism/2868/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D0%BA%D0%BD%D0%BE%D1%83>. Дата доступа: 25.06.21.
7. Толковый словарь Ожегова [Электронный ресурс] - Режим доступа: <https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=10473> (дата обращения: 24.06.21.)
8. Томчин А.Б. О чем думают немцы? 1228 фактов от Фауста до Октоберфеста / А.Б. Томчин – М., 2016
9. Edward Sapir The Status of Linguistics as a Science [Электронный ресурс] - Режим доступа: The Status of Linguistics as a Science, by Edward Sapir (bible-researcher.com) (дата обращения: 25.06.21.)

© Литвяк Олеся Валерьевна (ole.litviak@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



СПЕЦИФИКА СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ

THE SPECIFICS OF WORD FORMATION IN MODERN ENGLISH AND GERMAN

O. Litvjak

Summary: The article suggests ways of word formation in English and German languages. The notion and meaning of word formation in linguistic system and comparison of two languages in one morphological aspect are considered. In the course of the article several main kinds of word-formation and the main differences between compounding and affixation in German and English have been pointed out.

Keywords: language, word, word formation, lexical composition, compounding, affixation.

Литвяк Олеся Валерьевна

*К.филол.н., доцент, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова, г. Симферополь
ole.litviak@yandex.ru*

Аннотация: В статье предлагаются к рассмотрению способы словообразования в английском и немецком языках. Рассматриваются понятие и значение словообразования в языковой системе и в сравнении двух языковых систем в одном морфологическом аспекте. В ходе работы над статьей были выделены и проанализированы основные виды словообразовательных процессов в представленных языках, а также обозначены главные отличия между словосложением и аффиксацией в немецком и английском языках.

Ключевые слова: язык, слово, словообразование, лексический состав, словосложение, аффиксация.

Язык – это средство формирования и накопления идей как отражения реальности и обмена ими на протяжении всей жизни. Язык неразрывно связан с обществом, которое являются его создателем, он растёт и развивается вместе с развитием общества.

Лексический состав языка постоянно меняется. Английский и немецкий лексикон постоянно пополняется запасом новых слов, из которого каждый выбирает то, что необходимо ему в конкретной ситуации. Функционирование языка связано с исчезновением одних слов, с появлением других, со сдвигами в значении третьих, с изменением стилистического статуса четвёртых. Отличительной чертой любого языка является его способность чутко реагировать на малейшие изменения в общественной, культурной и повседневной жизни.

Словарный состав языка и обслуживающий его словообразовательный механизм дают разнообразный материал для наблюдений, размышлений и обобщений. Обновление лексикона происходит различными путями: путём создания новых слов из уже существующих, расширения семантической структуры уже существующих слов и образования омонимов, заимствования новых слов из других языков или из диалекта того же языка. Историческая лексикология убеждает нас в том, что слова создаются на основе реального материала языка и по его моделям, созданным в современном языковом пространстве.

Цель данной статьи рассмотреть способы словообразования в немецком и английских языках, обозначить их отличительные черты, проанализировать специфику употребления, исследовать особенности словосложе-

ния и аффиксации, указать место словообразования в языковой системе представленных языков германской группы.

Предметным исследованием для анализа послужили лексемы немецкого и английского языков, образованные по принципу словосложения и аффиксации. Теоретической основой для написания данной научной статьи послужили работы учёных-лингвистов таких, как М.Д. Степанова, В. Флейшер, Х. Марчанд.

Основными путями развития словарного состава немецкого и английского языка являются словообразование, изменение значения слова, приводящее к появлению омонимов и заимствований. Каждый из этих путей имеет свои особенности. С помощью словообразования и изменения значения язык обогащался новыми словами на основе уже существовавших в нем слов. С помощью заимствования словарный запас одного языка обогащается за счет словарного запаса другого языка.

Новые слова в языке создаются по определенным моделям - по сложившимся в языке типам: с помощью продуктивных словообразовательных морфем, аффиксов, с помощью композиции, когда две или более основы объединяются в одну, путем конверсии. Каждый из этих способов имеет свою типологию, которая зависит от общей типологической характеристики языка.

Структура слова тесно связана со словообразованием. В лексикологии проблема словообразования является актуальной, поскольку она имеет большое значение в формировании языка и расширении лексикона, а различные способы словообразования часто используются

в английских текстах и устной речи.

Для германских языков характерны основные принципы словообразования. Два наиболее важных процесса словообразования – это словосложение и аффиксация. Кроме того, новые слова могут образовываться путем конверсии, то есть переноса слова в другую синтаксическую категорию без явного морфологического маркирования. Апофония или чередование гласных, традиционно называемое аблаутом в индоевропейской лингвистике, происходит только в закрытых наборах родственных устоявшихся слов и является непродуктивным: оно не может быть продуктивно использовано для словообразования. Однако устоявшиеся слова этого типа могут использоваться в качестве составных частей соединений. Редупликация, копирование слов или их частей, является межъязыковым механизмом словообразования, но играет незначительную роль в германских языках. Также, существуют различные способы сокращения слов в более короткие, например, для выражения ласки, и смешение слов также встречается в германских языках [5].

Понятия «полусуффикс» и «полупрефикс» являются одним из способов словообразования, первые упоминания появляются в отечественной лингвистике одновременно с термином «semi-suffix» в зарубежной англистике. Англист Х. Марчанд под «semi-suffix» определяет такие элементы, которые занимают промежуточную позицию между вторыми компонентами сложных слов и суффиксами. К полусуффиксам он относит такие морфемы, как -like, -worthy, -monger, -way, -wise, -wort. Эти морфемы, по мнению Х. Марчанд, принадлежат именно к полусуффиксам, так как, выступая только в составе производного, они проявляют «характер» самостоятельного слова [1].

Все германские языки имеют сильные и слабые глаголы, то есть они образуют прошедшее время и причастия прошедшего времени либо путем изменения корневого гласного в случае сильных глаголов (как в английском lie, lay, lain и в немецком ringen, rang, gerungen), либо путём добавления окончания -d (или -t) или -ed в случае слабых глаголов (как в английском look, looked, looked и немецком fragen, fragte, gefragt). Также типично германским является образование родительного падежа единственного числа путем добавления -s или -es. Примеры: английский man, man's, немецкий Lehrer, Lehrers или Mann, Mannes. Кроме того, сравнение прилагательных в германских языках происходит по параллельной схеме, как в английском: rich, richer, richest; немецком reich, reicher, reichst; и шведском rik, rikare, rikast. [6]

Другие способы глагольного словообразования, а именно префиксация и суффиксация, представлены в современном немецком языке в меньшей степени.

Наиболее продуктивными префиксами, используемыми при создании глаголов посредством префиксации, являются ver-, be-, ent-, er- и zer-, например, в предложении «Wegen dieser Rückstände hier entkalken wir mit kaltem, gelieferten Wasser... und nicht mit Wasser aus dem Hahn, weißt du noch?», глагол entkalken - «удалять известковые отложения, накипь» (kalken - белить известью или удобрять известью») [2].

Проблема «полуаффикса» остается открытой, так как они приобрели обобщенное лексико-категориальное значение, которое трактуется как словообразовательное, и в то же время не потеряли семантической связи с исходными самостоятельными лексемами. М.Д. Степанова предлагает выделяет следующие критерии: 1) формальное совпадение с основой свободно функционирующего слова; 2) этимологическую связь с данным словом; 3) серийность, то есть употребление не в одном, а в ряде слов; 4) семантическое сходство с соответствующим словом при большей или меньшей степени переосмысления. Таким образом М.Д. Степанова выделяет следующие глагольные полупрефиксы: с постоянным ударением - ab-, an-, auf-, aus- bei-, ein-, mit-, nach-, vor-, neben-, zu; с колеблющимся ударением - durch-, hinter-, über-, um-, unter-, wider- [3].

Будучи многогранным и сложным явлением, словосложение, с одной стороны, часто переплетается с аффиксацией и другими средствами словообразования, с другой стороны, находится на границе с синтаксисом. Особенно продуктивным является композиция как способ образования немецких существительных, которые отличаются большим разнообразием своего морфологического состава. Префиксация – то же, что и композиция, очень древний, но продуктивный способ словообразования. Стоит отметить, что почти все имеющиеся префиксы образуются в современном немецком языке. Суффиксацию также можно отнести к продуктивным способам словообразования в современном немецком языке. Однако, несмотря на ряд особенностей, объединяющих суффикс и полусуффикс, можно говорить о явных преимуществах в словообразовании полусуффиксов перед суффиксами. Но многие варианты расширенных суффиксов непродуктивны, например, -aner, -aster, -iener, -eiser, -ianer, -iter, -ner, -ser. Иноязычные аффиксы практически не участвуют в словообразовании с немецкими основами. Также, полусуффиксы, сохраняющие часть глубинной семантической структуры, более информативны, а основной целью коммуникации является передача информации. В отличие от суффиксации, словообразование путем изменения корня как самостоятельный способ является непродуктивным в современном языке, хотя слова, образованные таким способом, очень многочисленны [6].

Словосложение – это способ словообразования, при

котором слово образуется путем соединения двух или более основ в одно слово. Структурное единство сложного слова зависит от: а) единства ударения, б) твердого или гифенированного написания, в) семантического единства, г) единства морфологического и синтаксического функционирования. Это характерные признаки сложных слов во всех языках. Но как правило, английские сложные слова имеют одно объединяющее ударение (обычно на первом компоненте), например, *hard-cover, best-seller*. В английских соединениях также может быть двойное ударение, когда основное ударение приходится на первый компонент, а второстепенное - на второй, например, *blood-vessel*. Третья схема ударений - это два уровня ударений, например, *snow-white, sky-blue* [5].

Английские соединения обладают единством морфологического и синтаксического функционирования. Они используются в предложении как одна его часть, и только один компонент изменяется грамматически, например, «*These girls are chatter-boxes*», «*Chatter-boxes*» является предикативом в предложении, и только второй компонент изменяется грамматически. Есть две характерные особенности английских соединений. Первое, когда оба компонента в английском сложном предложении – свободные основы, то есть они могут использоваться как слова с собственным значением. Звуковой рисунок будет одинаковым, за исключением ударений, например, «*a green-house*» и «*a green house*». В то время как, например, в русских соединениях основы, как правило, являются связанными морфемами. Другая особенность, когда английские соединения имеют двухосновную структуру, за исключением сложных слов, которые имеют в своей структуре формообразующие основы, например, *middle-of-the-road, off-the-record, up-and-doing* и т.п. Такая модель отличает английские соединения от немецких.

Как и английский, немецкий язык также предлагает возможность объединения слов, особенно существительных. Получающиеся в результате цепочки существительных в английском языке обычно содержат пробелы или дефисы между различными элементами, в то время как в немецком они обычно выглядят как одно слово. Немецкая склонность к созданию сложных составных существительных давно стала предметом комедии. Марк Твен посвятил часть своего эссе «Ужасный немецкий язык» этим «явлениям», и многие люди знакомы с такими, как «*der Donaudampfschiffahrtsgesellschaftskapitän*» (капитан Дунайской пароходной компании).

Основное немецкое сложное слово, состоит из двух словарных единиц, хотя возможны и более длинные цепочки, например, слово «*die Sprachschule*». Второй элемент, «*Schule*», называется «основным словом» (*das Grundwort*) и обозначает большую совокупность (в данном случае, школы), частью которой является составное

существительное. Оно также определяет род и форму множественного числа составного существительного. Первый элемент «*Sprach*» называется «определителем», или «определяющим элементом» (*das Bestimmungswort*). Он обозначает подмножество категории, которую определяет основное слово. Таким образом, «*Sprachschule*» – это школа, в которой преподают языки.

Следовательно, разница между немецкими и английскими соединениями заключается в том, как они пишутся. В то время как английские соединения обычно пишутся как отдельные слова, немецкие соединения обычно пишутся как одно очень длинное слово.

Разберем эту разницу на примере для слова *sprechen* [4]:

<i>die Sprechstunde</i>	<i>office hours, consultation session</i>
<i>die Sprachwissenschaft</i>	<i>linguistics (language science)</i>
<i>die Sprachschule</i>	<i>language school</i>
<i>der Sprachunterricht</i>	<i>language instruction</i>
<i>sprachbegabt</i>	<i>linguistically talented</i>
<i>das Sprichwort</i>	<i>proverb</i>
<i>die Sprachkenntnisse</i>	<i>language skills</i>

Немецкий язык является так называемым «левосторонним» языком, поэтому соединения создаются (и, следовательно, подлежат расшифровке) в обратном порядке. Другими словами, ключевой информацией является последний компонент соединения, а предшествующие элементы добавляют дополнительную информацию по мере продвижения влево. В результате род составного существительного определяется последним элементом соединения.

Словосложение и аффиксация тесно связаны между собой. Аффикс – это элемент грамматики, который используется для изменения значения или формы слова и бывает в виде префикса или суффикса. Префиксы включают такие примеры, как *un-*, *self-* и *re-*, а суффиксы имеют такие окончания, как *-hood*, *-ing* или *-ed*.

В то время как префиксы обычно сохраняют класс слова (например, существительное, глагол или прилагательное), которое они изменяют, суффиксы часто полностью меняют форму, как в случае с *exploration* по сравнению с *explore* или *highlighter* по сравнению с *highlight*.

В германских языках аффиксация, как префиксация, так и суффиксация, используется преимущественно для образования новых слов. Эти процессы используются для образования всех основных категорий: существительных, глаголов, прилагательных и наречий. Многие аффиксы современного немецкого языка возникли на основе компонентов сложных слов. Этот процесс естественен и исторически оправдан. В результате десемантизации второй компонент слова имеет такие суффиксы,

как -schaft, -heit, -tum, -sam, -bar и др. Суффиксы не всегда сохраняют свой звуковой состав. Например, -schaft, -tum образованы от старонемецкого существительного *schaft, tuom* со значением «Beschaffenheit», «Zustand», «Eigenschaft». Поскольку значение второго компонента носитель языка не угадывает, он является лишь средством словообразования и не обладает лексическим значением. Со временем суффикс может получить и другие значения. Суффикс -heit в средневерхненемецкий период обозначал «Weise», «Art», «Lage». Это значение существует и сегодня в некоторых диалектах.

Процессы словообразования очень распространены как в английском, так и в немецком языках, которые, по сути, имеют общую историю. Эти два языка широко используют различные процессы словообразования для обогащения своих словарей. Однако, несмотря на определенное сходство между двумя анализируемыми в данной статье языками, их различные пути эволюции и, косвенно, различные лексические влияния, оказанные на них с течением времени, определили отличительные особенности, когда речь идет о процессе словообразования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Морозова Е.А. Тенденции словообразования современного немецкого языка (полуаффиксация) // Актуальные вопросы современной науки. 2011. №17-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tendentsii-slovoobrazovaniya-sovremennogo-nemetskogo-yazyka-poluaffiksatsiya> (дата обращения: 21.09.2021)
2. Пащенко М.В. Словообразование как способ пополнения глагольного лексикона в современном немецком языке // Вестник СамГУ. 2008. №64.2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/slovoobrazovanie-kak-sposob-popolneniya-glagolnogo-leksikona-v-sovremennom-nemetskom-yazyke> (дата обращения: 21.09.2021).
3. Степанова, М.Д. Словообразование современного немецкого языка / М.Д. Степанова. - М.: КомКнига, 2007. - 376 с
4. Miscellaneous: Wortbildung// Grimm Grammar [Electronic source]/URL: https://www.coerll.utexas.edu/gg/gr/mis_02.html (дата обращения: 19.09.2021).
5. The basic ways of word formation. Modern word formation// StukLopechat.COM [Electronic source]/URL: <https://stuklopechat.com/obrazovanie/85144-osnovnye-sposoby-slovoobrazovaniya-sovremennoe-slovoobrazovanie>. (дата обращения: 17.09.2021).
6. Word Formation in German Linguistics: Theoretical and Methodological Analysis// Scientific Research An Academic Publisher [Electronic source]/ URL:<https://www.scirp.org/journal/paperinformation.aspx?paperid=87188#ref9> (дата обращения: 18.09.2021).

© Литвяк Олеся Валерьевна (ole.litviak@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РУССКИХ ПАРЕМИЙ С КОМПОНЕНТОМ-ФИТОНИМОМ (НА ФОНЕ КИТАЙСКОГО И КОРЕЙСКОГО ЯЗЫКОВ)

Нань Яньхуа

Аспирант, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский
государственный университет»
yeona1004@yandex.ru

LINGUOCULTURAL ANALYSIS OF RUSSIAN PAROEMIAS WITH COMPONENT-PHYTONYM IN RUSSIAN, CHINESE AND KOREAN LANGUAGES

Nan Yanhua

Summary: The article provides a semantic classification and linguocultural analysis of Russian paroemias with component-phytonym when describing a person and his lifestyle, and relationship between the person and society against the background of Chinese and Korean languages. The purpose of the study is the scientific systematization of Russian, Chinese and Korean paroemias with component-phytonym, which allows us to identify the national and cultural specifics using cultural attitudes, symbols and stereotypes. The results of the description of the paroemias indicate the national originality of the phraseological systems of each of the compared languages.

Keywords: linguoculturology, pareomia, phytonym, thematic groups, cultural attitudes, national and cultural specifics.

Аннотация: В статье предлагается семантическая классификация и проводится лингвокультурологический анализ русских паремий с компонентом-фитонимом при описании человека и его образа жизни, а также взаимоотношений между человеком и коллективом на фоне китайского и корейского языков. Данная статья посвящена выявлению национально-специфических особенностей культуры с помощью установок культуры, символов, стереотипов. Результаты описания паремий свидетельствуют о национальной самобытности фразеологических систем каждого из сопоставляемых языков.

Ключевые слова: лингвокультурология, паремия, фитоним, тематическая группа, установки культуры, национально-культурная специфика.

В последние годы проблемой изучения лексемы «фитоним», а также его гипонимов занимаются антропологисты и лингвокультурологи [2, с. 122-124]. На материале русского языка сделаны попытки классифицировать фитонимы по лексико-семантическим признакам, отражающим универсальные характеристики концептосферы «фитонимы» (Л.Г. Юсупова, О.Д. Кузьмина, И.И. Кузнецова, Т.Ч. Кхонг и др. [2; 8; 18]). Актуальность темы определяется отсутствием лингвокультурологических комментариев к паремиологическим единицам с учетом культурных установок, которые бы в полной мере отражали различия между ними.

Цель статьи – выявить национально-специфические особенности ценностных систем с помощью установок культуры, символов, стереотипов. Для достижения цели исследования необходимо решить следующие задачи: определить значения терминов, используемых в работе; описать образность и символику исследуемых паремий; описать культурные коннотации.

Вопросы взаимодействия языка и культуры лежат в основе самого распространенного определения лингвокультурологии. В данной работе мы понимаем лингвокультурологию как «дисциплину, изучающую проявление,

отражение и фиксацию культуры в языке и дискурсе», которая «непосредственно связана с изучением языкового сознания, особенностей ментально-лингвального комплекса, национальной картины мира» [7, с. 2002]. Проводя исследования в данном направлении, мы принимаем понятие языковой картины мира за основную единицу понятийного аппарата лингвокультурологии, понимая под ней, вслед за Е.С. Яковлевой, зафиксированную в языке и специфическую для данного коллектива схему восприятия действительности [19, с. 50]. Как фрагмент языковой картины мира, паремии представляют собой краткие, образные, клишированные, народные выражения (поговорки и пословицы), раздельно оформленные, являющиеся предложением, выражающие суждение, отражающие народную мудрость, ценностную картину мира данного народа [17, с. 101]

Собственно, лингвокультурологическое описание фразеологических единиц начинается с описания культурной коннотации, соотнесения их с древнейшими архетипами и кодами культуры [6, с. 416]. Культурная коннотация представляет собой «извлеченную из сознания культурную информацию, которая соединяется со словесными знаками языка и фольклора – идиомами и паремиями, добавляется в их семантику в виде особого

категориального компонента» [5, с. 173]. Культурная коннотация придает культурно значимую маркированность не только значениям фразеологических единиц или метафор, но и смыслу всего текста, в котором они употребляются. Соотнесение с тем или иным кодом культуры составляет содержание культурно-национальной коннотации [12, с.74]. Как отмечает Г. В. Токарев, «культурные коннотации могут быть результатом соотнесения с культурными установками, стереотипами, фоновыми знаниями» [17, с. 58]. Под установкой культуры, понимают «ментальные образцы, играющие роль прескрипций для жизненных практик, являющиеся продуктом взаимодействия двух и более индивидов» [15, с. 18].

Фитонимы представляют собой наименования растений и их плодов. Существуют разные подходы к классификации фитонимов. В рамках данного исследования наиболее интересным нам показался подход В.А. Маслово, которая разделяла фитонимы на тематические группы в зависимости от их коннотативного значения [12, с. 154]. При анализе паремий, содержащих компоненты-фитонимы, мы в своей работе следовали аналогичному подходу.

В ходе исследования методом сплошной выборки мы отобрали более 300 паремиологических единиц во всех языках, содержащих фитокомпоненты, из словарей пословиц и поговорок.

В данной работе для исследования выделяются 4 основные подгруппы фитокомпонентов (и конкретные наименования компонентов), которые наиболее широко представлены в русских паремиях: дерево, трава, злаки и овощи.

Основные этапы лингвокультурологического анализа паремий в нашей работе выглядят так: определение значения русской паремии; изучение употребления паремии в текстах из Национального корпуса русского языка (НКРЯ) [14] или из Интернета (www.fraze.ru); подбор синонимичных паремий; выделение образности и символики основного компонента; нахождение китайских и корейских аналогов; выделение ментальной установки лингвокультуры по коннотациям, отраженным в рассматриваемых паремиях; описание общего и национально-специфичного в составе данных паремий.

С семантической точки зрения значительное количество паремий с фитокомпонентами описывает человека, его образ жизни, взаимоотношения между человеком и окружающим миром – обществом или коллективом.

В результате паремиологического анализа были выделены 3 тематические группы русских паремий с компонентом-фитонимом по установкам культуры: 1. паремии, вербализующие индивидуальные качества че-

ловека; 2. паремиологические единицы, описывающие образ жизни человека; 3. паремиологические единицы, связанные с общественной деятельностью и социальной сферой жизни человека .

1. Паремии, вербализующие индивидуальные качества человека

Паремия *Гречневая (ржаная, ячневая) каша сама себя хвалит* [3, с. 218] в русской лингвокультуре обладает и прямыми, и переносным значениями:

1. что и так хорошо, того нечего хвалить;
2. насмешливое осуждение нескромного человека, когда он хвалит сам себя, говорит о своих достоинствах (<https://fraze.ru/index.php/poslovitsy-pogovorki/poslov-na-bukvu-g/grechnevaya-kasha-sama-sebya-khvalit>).

Рассмотрим пример из НКРЯ [14], чтобы понять значение и выделить ментальную установку, репрезентируемую данной паремией: «Совершенно зазнался – а все от изобразительного искусства: Роман [Кошелик] таким его восточным красавцем изобразил, таким татарским царевичем периода упадка и изнеженности нравов. Причем Алик сам его на такое украшательство подначивает, лакировщик. И показушник. То ли дело я (гречневая каша сама себя хвалит): «Роман, морщин подбавьте. Ромка, не бойтесь шаржировать! Ромочка, я же старше и не такой лирический...». Вот так ведет себя честная модель». [Юлий Даниэль. Письма из заключения (1966-1970)] [14].

В представленном контексте данная паремия, окрашенная самоиронией, имеет такое же значение – насмешливое осуждение нескромного человека, когда он хвалит сам себя; здесь паремия имеет не только положительный, но и отрицательный смысл.

Гречиха – посевное травянистое растение, из семян которого изготавливают крупу. Она появилась в России только в XV в., и с тех пор гречневая каша стала национальным русским кушаньем. «Во время посева гречихи 13 июня празднуется день гречишницы, варится обязательно гречневая каша, и все должны ее есть досыта, чтобы был хороший урожай гречихи» [10, с. 17].

Существуют синонимические русские паремии: *Всякая жаба себя хвалит* (<https://fraze.ru/index.php/poslovitsy-pogovorki/poslov-na-bukvu-g/grechnevaya-kasha-sama-sebya-khvalit>); *Яков, Яков! Не всё бы ты якал!* [там же]; *Да здравствует я, да ещё милость моя* [там же]; *Всяк кулик своё болото хвалит* [там же]; *Всякому своё и немывтое бело* [там же]; *Всякой птичке своё гнездо красно* [там же].

В качестве примеров китайских паремий можно привести следующие: 王婆卖瓜, 自卖自夸 Старуха Ван про-

даёт тыкву, сама продаёт и сама нахваливает [21, с. 132]. В китайской лингвокультуре порицается самохвалство, с которым сравниваются *солома* или *тыква*: 自说自好 烂稻草 Самовосхваление - гнилая солома [21, с. 269]; 别人夸, 一枝花; 自己夸, 烂冬瓜 Другие хвалят - цветок; сам себя хвалит - гнилая восковая тыква [21, с. 79].

«Идея насмешливого осуждения нескромного человека» выражена корейской паремией с фитонимом *фасоль*: 젊어서 팔 한 섬 못 지고 다녔다는 시어머니 없다 Каждая свекровь говорит, что в молодости носила мешки с фасолью [23]. Данная паремия используется для осуждения человека в ситуации, когда он, будучи уже в зрелом или пожилом возрасте, приукрашивает достижения, которых он якобы достиг в молодости.

Резюмируя вышеизложенное, можно сказать, что выделенная установка культуры **Насмешливое осуждение нескромного человека, когда он хвалит сам себя** встречается в паремиологическом пространстве в трех лингвокультурах. В отличие от русского и корейского языков, в китайском национальном сознании категорически порицается самохвалство. Символами самохвальства выступают гнилые *солома* или *тыква*.

Для русской традиционной культуры характерен параллелизм «характер человека – растение» [1, с. 477]. Подобное же говорится в следующей паремии: *Речи — как мёд, а дела — как полынь* (сладкие речи и разговоры, а дела, напротив, «горькие» как полынь) [11, с. 167]. Она описывает двуличного лживого человека (<http://frazе.ru/index.php/poslovitsy-pogovorki/poslov-na-bukvu-n/pa-yazyke-medok-a-na-serdtse-ledok>). В данной паремии утверждается, что нельзя прислушиваться к двуличному человеку, который говорит красивые речи, льстивые слова, хвалит, но думает он на самом деле другое, недоброе, так как за добрыми словами, сладкой, как мед, речью, скрывается лживое сердце.

Существуют синонимичные паремии: *Господь на языке — чёрт на сердце* [там же]; *не поддавайся на пчёлки медок: у неё жальце в запасе; на языке медок, а на сердце ледок* [там же].

Данную идею о том, что «нельзя прислушиваться к двуличному человеку, который говорит красивые речи и льстивые слова» передают китайские паремии, в состав которых входят фитонимы *цветок* и *лотос*: 别被花言巧语哄倒 Не верьте цветистым речам [21, с. 79]; 毒蛇口中吐莲花 Цветы лотоса во рту ядовитой змеи [21, с. 401].

К этому же кластеру относятся следующие корейские пословицы с фитонимами *тыквенные семечки* и *дубовые листья*: 뒤로 호박씨 깬다 *Лущить тыквенные семечки в спину* [22, с. 2630]; 가랑잎으로 눈 가리고 아웅한다 *Мяукает, прикрыв глаза дубовым листом* [9, с. 282]. В дан-

ных паремиях выражена идея не только о двуличности и лжи, но и о глупости человека. Следует отметить, что как в русском и китайском, так и в корейском национальном сознании порицается «сладкое слово» в сочетании с обманом и ценится «горькое слово», которое ассоциируется с правдой, с чем-то полезным: 쓴말은 약이요 단말은 병이다 *Горькое слово - лекарство, а сладкое - болезнь* [9, с. 269]. В состав корейской паремии также входит фитоним *полынь* со значением «прямолинейный человек»: 썩 먹고 쓴소리한다 *речи будут горькими после того, как съел полынь* (о словах, которые не хотят слышать) [23].

Подводя итог, мы можем сделать вывод, что установка культуры **Нельзя прислушиваться к двуличному человеку, который говорит красивые речи, льстивые слова** встречается в трех языках, и во всех трех лингвокультурах совпадает переносное значение – красивые речи могут быть бесполезными (или опасными: рот ядовитой змеи, или глупыми: прикрыв глаза дубовым листом).

2. Паремиологические единицы, описывающие образ жизни человека

В паремии *Ближняя соломка лучше дальнего сенца* [11, с. 251] содержится значение: лучше небольшой заработок, малая, но верная выгода на месте, чем, может быть, и большая, но на стороне [4, с.43]. Сравним: *За морем телушка – полушка, да рубль перевоз*.

Данная паремия также содержится в материалах НКРЯ, например, «Про обязанности, какие он брал на себя, Лобанов уже говорил. Он упомянул о локаторе, о том, что лаборатория должна стать научным центром Энергосистемы, толкать ее вперед, внедрять автоматизацию на станциях. Но главному инженеру важно было сейчас добыть вопрос о ремонте. Как говорится, **ближняя соломка лучше дальнего сенца**». [Даниил Гранин. Искатели (1954)] [14].

Отношение к идее в русском национальном сознании, по данным НКРЯ: лучше сейчас иметь что-либо, чем надеяться на большее неизвестно - когда.

В русском языке существуют следующие синонимичные паремии: *Капуста лучше пуста, хоть есть невозможно, да в брюхе не порожно* [13, с. 400]; *Капуста – на столе не пусто, принести не стыдно и съедят – не жаль* [там же]; *Ближняя копеечка дороже дальнего рубля; Не сули журавля в небе, а дай синицу в руки* [4, с.43]; *Журавль в небе не добыча* [там же]; *Лучше мало, чем совсем ничего* [там же].

Об том же говорится в китайской и корейской паремиях с фитонимами *пшеница* и *пастушья сумка*: 宁收当年麦, 不收来年秋 *Лучше пшеница этого года, чем та,*

что соберут лишь следующей осенью [20, с. 833]. 먼데 단냉이 보다 가까운 데 쓴 냉이 *Лучше горькая зелень пастушьей сумки в руке, чем сладкая где-то* [9, с. 246].

Итак, культурная установка **Лучше сейчас иметь что-либо, чем надеяться на большее неизвестно когда** обнаруживается во всех трех лингвокультурах, хотя паремии трех языков не совпадают по образности, но представляют собой весьма регулярное явление в плане реализации сходных установок культуры.

3. Паремиологические единицы, связанные с общественной деятельностью и социальной сферой жизни человека

Значительное количество русских паремий с компонентом - фитонимом описывает взаимоотношение с обществом, коллективом или с окружающими людьми. Например, в русском языке есть паремия *Дурная трава из поля вон* [13, с. 913], где *дурная трава* обозначает что-либо вредное в коллективе; то, от чего следует избавляться [4, с. 346]. Можно сказать, что трава в русском языковом сознании обозначает человека крайне низкого, незаметного, практически невидимого для окружающих.

Рассмотрим пример из НКРЯ[14]: Покойный профессор Сергеевский, пламенный патриот, так охарактеризовал скрытый лозунг ослабевшей демократии: «Ешь меня, собака!». Грустно то, что этот лозунг проводится от лица России и за народный счет. Народ вовсе не так сентиментален, как изнеженные канцеляристы. Народ довольно здраво судит о преступлениях: **«Дурная трава – из поля вон»**, «Паршивая овца все стадо портит». В качестве неорганизованной массы народ не может иначе расправляться с лиходеями, как путем стихийного самосуда, но даже эта варварская форма суда все-таки представляет какой ни на есть суд, а не отсутствие суда. Неужели для кого-нибудь полезно доводить народ до отчаяния, до гражданской войны? [М.О. Меньшиков. Долг Великороссии (1914)][14].

Значение данной паремии в русском национальном сознании, по данным НКРЯ: от вредного, чего-либо ненужного, неподходящего в коллективе следует избавляться.

Имеются некоторые варианты данной паремии: худая трава из поля вон [3, с. 109]; лихая трава из поля вон [13, с. 913]; худая трава из поля с корнем вон [13, с. 913].

Такое же стереотипное представление существует в китайских и корейских паремиях, в составе которых есть фитоним *трава*: 剪草除根 *Трава (сорная) из поля с корнем вон* [20, с. 336]; 풀을 베고 뿌리도 뽑는다 *Срезав траву, выдергивают корни* [9, с. 69]; 피사리는 뿌리째 뽑아야 한

다 *Сорную траву нужно выдергивать с корнем* [9, с. 69].

Итак, исходя из этих примеров, видно, что во всех трёх языках существуют паремии, где обнаруживается идея о том, что **от вредного для окружающих людей или для коллектива надо избавляться**. Следует отметить, что в отличие от русского национального сознания, в корейских и китайских паремиях часто делается акцент на «выдергивании» чего-либо вредного (*выдергивают с корнем, выдергивает корни*), чтобы оно не появилось снова.

В русской паремии *Не все сосны в лесу корабельные* [13, с. 860], говорится, что в коллективе не все люди одинаково хороши [25].

Рассмотрим пример из Интернета (<https://www.fraze.ru/index.php/poslovitsy-pogovorki/poslov-na-bukvu-n/ne-vse-sosny-v-lesu-korabelnye>), чтобы понять значение и выделить ментальную установку, репрезентируемую этой паремией: «Когда речь зашла о Гусеницыне, Григорьев махнул рукой и по старой привычке выразил свою мысль пословицей: **Не все сосны в лесу — корабельные**. Уволить — жалко, у него семья, а сделать из него настоящего работника — трудно. [Иван Георгиевич Лазутин// «Сержант милиции»].

Значение данной паремии в русском национальном сознании по данным художественного текста: в коллективе не все обладают одинаковыми достоинствами, у каждого своя роль и предназначение.

Сосна — дерево, занимающее заметное место в мифологии, фольклоре русских. Известна она в славянской традиции, прежде всего, как культовое, священное дерево, тесно связана с темой смерти и кругом фольклорных, мифологических и обрядовых сюжетов о подобию дерева и человека [1, с. 134]. Сосны также использовали для изготовления деревца обрядового — деревца строительного: в зимнее время при установлении первой балки крыши, а также при окончании строительства наверху дома втыкали сосновую ветку [1, с. 136].

Существуют синонимичные паремии, например: *Не все огурцы ровные, бывают и кривые* (<https://www.fraze.ru/index.php/poslovitsy-pogovorki/poslov-na-bukvu-n/ne-vse-sosny-v-lesu-korabelnye>); *В семье не без урода* [там же]; *Не всяк голова, у кого борода* [там же]; *Не всякое слово — пословица* [там же]; *Не всем птицам щёлкать по соловьиному* [там же]; *И в сосне дупло есть* [12, с. 860]; *И в хорошей капусте гнилые кочни есть* [там же].

Нам удалось обнаружить в китайском паремиологическом пространстве деревья, цветы и травы, репрезентирующие в составе пословиц значение 'не одинаково хорошие': 一树之果, 有酸有甜; 一母之子, 有愚有贤

Плоды от одного дерева, могут быть и кислые, и сладкие; дети одной матери – и глупые, и умные [20, с. 1082]; 草有香草毒草, 人有好人坏人 Среди трав есть благовонные и ядовитые, среди людей есть хорошие и плохие [21, с. 83] 人有好的坏的; 梅花优于香, 桃花优于色 Цветки сливы обладают сильным ароматом, а цветки персика имеют яркий цвет [21, с. 448]. В данных китайских паремиях аромат и цвет цветка, разнообразие трав выступают образными эталонами для характеристики человека.

Итак, культурная установка **В коллективе не все люди одинаково хороши** обнаруживается в русских и китайских лингвокультурах. А в составе корейских паремий фитонимы со значением 'в коллективе не все люди одинаково хороши' являются лакунарными. В отличие от русского национального сознания в китайском паремнологическом пространстве выражение этой установки

культуры оказалось более категоричным.

Резюмируя вышеизложенные соображения о трех тематических группах, мы обнаружили лакунарность одной из пяти установок культур в корейском языке: **В коллективе не все люди одинаково хороши.**

Таким образом, проведенный лингвокультурологический анализ русских паремий с компонентом-фитонимом позволяет сделать вывод о том, что основные культурные установки русской, китайской и корейской лингвокультур совпадают. Общечеловеческий жизненный опыт и стереотипные представления обуславливают сходные в разных языках культурные коннотации фитонимов. Расхождения в символике отражают различия в менталитете и характере русского, китайского и корейского народов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агапкина Т.А. Славянские древности: Этнолингвистический словарь: в 5-ти томах / под ред. Т.А. Агапкина, Л.Н. Виноградова. Т. 5. М.: Изд-во Международное отношение, 2012. – 736 с.
2. Гриченко Л.В. Особенности семантики и функционирования фитонимов в русских пословицах // Гуманитарные и социальные науки. – 2019. – №5. – С. 122-129.
3. Даль В.И. Пословицы русского народа / сост., гл. ред. В.И. Даль: в 2-х томах. Т. 1. Худож. Г. Клодт. М.: Худ. лит., 1989. – 1290 с.
4. Жуков В.П. Словарь русских пословиц и поговорок: Около 1200 пословиц и поговорок. 4-е изд., испр. и доп. М.: Рус. яз., 1991. – 534 с.
5. Ковшова М.Л. Лингвокультурологический анализ идиом, пословиц и поговорок: Антропонимический код культуры. М.: Ленанд, 2019. – 400 с.
6. Красных В.В. Словарь и грамматика лингвокультуры: Основы психолингвокультурологии. М.: ИТДГК Гнозис, 2016. – 496 с.
7. Красных В.В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология: Лекц. курс / В.В. Красных. – М.: Гнозис, 2002. – 282 с.
8. Кхонг Т.Ч. Русские и вьетнамские фразеологизмы с названиями растений в лингвокультурологическом аспекте. дис. ... канд. Филол. Наук. – Воронеж, 2019. – 187 с.
9. Лим Су. Золотые слова корейского народа. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2003. – 360 с.
10. Лутвинова И.С. Слово о пище русской. – 2-е изд., перераб. - СПб.: «Авалон», «Азбука-классика», 2005. – 288 с.
11. Мартынова А.Н., Митрофанова В.В.. Пословицы поговорки загадки/ Сост., авт. предисл.и коммент. А.Н. Мартынова, В.В. Митрофанова. - М.: Современник, 1986. – 512 с.
12. Маслова В.А. Культурно-национальная специфика русской фразеологии / В.А. Маслова // Культурные слои во фразеологизмах и дискурсивных практиках. М.: Языки славянской культуры, 2004. С. 69-77.
13. Мокиенко В.М., Никитина Т.Г., Николаева Е.К. Большой словарь русских пословиц / сост., гл. ред. В.М. Мокиенко, Т.Г. Никитина. М.: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2010. – 1024 с.
14. Национальный корпус русского языка (НКРЯ) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ruscorpora.ru> (дата обращения: 21.09.2021).
15. Телия В.Н. Первоочередные задачи и методические исследования фразеологического состава языка в контексте культуры // Фразеология в контексте культуры. М.: 1999. С. 16-18.
16. Токарев Г.В. Концепт как объект лингвокультурологии (на материале репрезентаций концепта «Труд» в русском языке). Волгоград: Перемена, 2003. – 232 с.
17. Фархутдинова Ф.Ф. Роль паремий в лингвокультурологических исследованиях // Фразеология-2000. Тула, 2000. С. 100 - 101
18. Юсупова Л.Г., Кузьмина О.Д., Кузнецова И.И. Паремнологические единицы с компонентами – фитонимом в русском, английском и немецком языках. Грамота. КФУ. 2018. – №5 – С. 408-411.
19. Яковлева Е.С. К описанию русской языковой картины мира // Русский язык за рубежом. – 1996. – №1-2-3. – С. 47-52.
20. 温端政 中国谚语大辞典. 上海:上海辞书出版社, 2011. 1261页 (Вэнь Дуань Чэн. Большой словарь китайских пословиц. Шанхай: Шанхайское словарное издательство, 2011. – 1261 с.).
21. 郑宏峰 中国谚语俗语词典. 北京:商务出版社, 2008. 1092页 (Чжэн Хун Фэн. Словарь китайских пословиц и поговорок. Пекин: Шанью, 2008. – 1092 с.
22. 이희승 국어대사전. 서울: 민중서림, 2006년. 2885쪽. (И Хисын. Корейский толковый словарь. Сеул: Минчунсорим, 2006. 2885 с.).
23. 표준국어대사전. Большой словарь стандартного корейского языка [Электронный ресурс]: Сеул: Национальная академия корейского языка; Дусан Донг-А, 2000. 1 электрон. Диск (CD-ROM).

ПОНЯТИЕ «ЮРИДИЧЕСКИЙ ДИСКУРС» С ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ТОЧКИ ЗРЕНИЯ

Новикова Марина Геннадьевна

*Д.филол.н., профессор, Российский государственный
университет правосудия (Москва)
Novikova_mg@mail.ru*

"LEGAL DISCOURSE" CONCEPT FROM THE POINT OF VIEW OF TRANSLATION STUDIES

M. Novikova

Summary: The article provides a comparative analysis of the works by Russian and English-speaking researchers in the fields of jurisprudence and linguistics devoted to the problem of legal discourse. The results obtained together with the translator's cognitive operations when perceiving the source text served the basis for creating a definition for the «legal discourse» concept from the point of view of translation studies.

Keywords: legal language, legal discourse, cognitive operations, translation.

Аннотация: В статье осуществляется сравнительно-сопоставительный анализ работ отечественных и англоязычных исследователей в областях юриспруденции и языкознания, посвящённых проблеме юридического дискурса. Полученные данные и учет когнитивных операций при восприятии переводчиком исходного текста послужили основой для создания дефиниции понятия «юридический дискурс» с переводческой точки зрения.

Ключевые слова: юридический язык, юридический дискурс, когнитивные операции, перевод.

При написании работ по терминологии чаще всего внимание уделяется конкретной научной отрасли и исследование получается достаточно узконаправленным. Переводоведение, по своей природе, расширяет объект научного анализа, сводя воедино различные культуры, научные школы, когнитивную деятельность переводчика.

В настоящей статье актуальны сопоставления точек зрения на проблему юридического дискурса англоязычных и отечественных специалистов в областях юриспруденции и языкознания.

Понятие дискурса неразрывно связано с понятиями речь и язык. Если рассматривать язык с точки зрения Ф. де Соссюра, то он представляет собой определенную систему правил, по большей мере соблюдаемых каждым носителем ИЯ для управления речью. Речь, как акт речевой деятельности, обладает многими характеристиками (фонетическими, интонационными и т.п.). Нас же интересует исключительно та, которая составляет план значения. Это не конкретная речь, а, в терминах Э. Бюиссанса, «её функциональная абстракция» [Бюиссанс, 2016]. Другими словами, это то смысловое содержание, своего рода концептуальная абстракция, которая составляет коммуникативный посыл речевого акта. В ситуации перевода подобная концептуальная абстракция и подлежит передаче средствами ЯП. Э. Бюиссанс называет подобную абстракцию дискурсом. Соответственно, язык несет на себе функцию правил использования дискурса как одной из составляющих речи. Но это не единственная функция языка в отношении юридического дискур-

са. Само понятие «юридический язык» представляется несколько обособленным как в отечественной, так и зарубежной науке. Исходя из хайдеггеровского постулата – «язык – дом бытия», постараемся объяснить подобное обособление.

Обратимся к известной метафорической дефиниции Н.Д. Арутюновой, характеризующей дискурс в широком смысле слова как речь, погруженную в жизнь [Арутюнова, 1990: 137]. Экстраполяция данного вывода на частное описание термина – *юридический дискурс – это речь, погруженная в юридическую жизнь* или *юридический дискурс – это языковая жизнь индивида в области юриспруденции*, позволяет выделить два ключевых понятия – «язык» и «жизнь». Последний феномен синонимичен термину «бытие».

Размышления М. Хайдеггера о сути бытия характеризовались направленностью на личность (в отличие от общефилософской категории «бытия», означавшей связь между духовным, социальным и природным началами), что способствовало возникновению феномена «бытия-сознания, т.е. того, что имеется ввиду, когда мы говорим о самих себе, мир воспринимающих...» [Хайдеггер, ЭР]. Возможно предположить, что в когнитивном преломлении хайдеггеровских изречений, бытийность – это как минимум возможность идентификации интересующей сущности и ее дискурсивное выражение. Соответственно, язык в области юриспруденции выражает правовое бытие личности.

Исходя из исследований Г. Блумера, правовое бытие

заключается в *представлениях* социума о правовой реальности. Следовательно, правовая реальность является прежде всего воображаемой и символической. Диалогически и синхронически правовое языковое бытие возникло и продолжает формироваться из процессов символических коммуникаций, что привело к замещению *нормативного языка природного, биологического общения нормативным языком социокультуры* [Блумер, 2017]. Феномен права существует в определениях языка своей социокультуры, ее юридического словаря, логики и грамматики, в том числе языка ожиданий и настроений, переживаний и представлений, оценок и отношения к праву [Корнев, 2018]. Другими словами, юридический язык возможно охарактеризовать как искусственно созданную систему правил для описания символического правового бытия и управления юридическим дискурсом.

Понятие юридического дискурса (legal discourse) активно изучается отечественными и зарубежными учеными, которые во многом приходят к схожим выводам. Большинство исследователей связывают «юридический дискурс» с набором устных и письменных (текстом) высказываний по правовой тематике.

Так, американский правовед П. Гудрич определяет юридический дискурс как «методологию чтения юридических текстов, которая помещает коммуникативные или риторические функции закона в их институциональный и социолингвистический аспект» [Goodrich, 1987: 205].

В.Н. Руднев представляет юридический дискурс в качестве «совокупности устных и письменных средств, с помощью которых освещаются и разрешаются правовые вопросы, коллизии» [Руднев, 2018: 20].

О.А. Крапивкина и Л.А. Непомилов описывают данный феномен как «совокупность высказываний по вопросам правовой действительности, основными функциями которых являются предписание, убеждение, провозглашение и информирование. Функционируя в правовой сфере данный вид коммуникации имеет институциональную природу, перформативный и интертекстуальный характер, реализуясь преимущественно в письменной форме» [Крапивкина, Непомилов, 2014: ЭР].

Другая схожая черта – это учет роли участников правовой коммуникации, помимо текстовых и институциональных характеристик.

Например, В. Кварцински полагает, что юридический дискурс состоит из контекстуализированных высказываний (текста), служащих определенной (главной) коммуникативной цели, которая соответствует перлокутивному намерению автора изменить правовую ситуацию – намерению, запечатленному в тексте и от-

раженному в действительной иллокутивной силе его составляющих высказываний [Kwarciński, ЭР].

С точки зрения И.В. Палашевской, юридический дискурс – «это разновидность институционального дискурса, представляющая собой статусно-ориентированное взаимодействие его участников в соответствии с системой ролевых представлений и норм поведения в определенных правом ситуациях институционального общения» [Палашевская, 2010: 535].

И.Д. Назаров определяет юридический дискурс в качестве части «институционального дискурса, который характеризуется ориентированно обусловленным взаимоотношением его субъектов, исходя из выбранных ими речевых и поведенческих тактик, основывающихся на конкретных правовых и нравственных нормах в определенной ситуации юридической коммуникации» [Назаров, 2017: 26].

Основное различие в понимании сущности термина «юридический дискурс» отечественными и зарубежными учеными состоит во включении в рамки анализируемого терминопонятия последними феноменов «юридического жеста», «юридической обстановки» и т.п.

Интересными в этой связи представляется следующее определение:

«Legal discourse signifies a strong interplay between law and language, linking together law as like language and law as itself language ... The theory of law-as-discourse takes inspiration from the study of legal rhetoric and from socio-legal analyses of the courtroom, but was developed in its own right in the post-structuralist turn in linguistics. Law-as-discourse requires an understanding of the operation of legal talk in different registers, and **gestures** towards an intertwining of the social, the legal and the linguistic by focusing on the speaker–hearer **situation, locution and action**» [Brown, Beverley, ЭР].

Юридический дискурс представляет собой тесное переплетение понятий языка и закона ... Источником возникновения теории юридического дискурса можно считать момент изучения риторики права и социально-правового анализа зала суда. Однако детальное освещение теории получила в период постструктуралистского поворота в лингвистике, ибо закон в дискурсивном преломлении требует понимания не только высказываний различных юридических направлений, но и учета **жестов, места действия**, социальных, юридических и лингвистических нюансов в правовой ситуации «говорящий – слушающий» (интерпретация наша – НМ).

«Legal discourse, as an umbrella term, could be used to address the whole spectrum studying legal phenom-

ena, not only written, such as legislation, but also spoken, such as courtroom interaction, as well as **non-verbal**, such as physical evidence and the physical setup of courtroom» [Cheng, Danesi, 2019, ЭР].

Термин «юридический дискурс» в широком понимании может использоваться для обозначения всего спектра юридических феноменов, не только письменных, таких как законодательные документы, но и устных, таких как коммуникация в зале суда, а также **невербальных**, таких как вещественные доказательства и особенности планировки зала суда (интерпретация наша – НМ).

Подобное внимание зарубежных исследователей к жестам неслучайно и исторически обусловлено. Под «юридическим жестом», входящим в составляющие юридического дискурса, подразумевается любое намеренное движение тела или символическое действие конвенционального характера, которое означает какое-либо юридическое изменение. Так в древних и средневековых обществах жесты являлись необходимыми составляющими практически всех базовых юридических сделок. Например, в соответствии с древним Месопотамским законом, умирающий человек мог назначить наследника непосредственно взяв его за руку. В средневековых законах Англии и Франции участники контракта официально заключали его, ударив друг друга по рукам. В Германии того времени на заседании суда свидетели могли отказаться от принесения клятвы или дачи показаний скрестив руки перед собой. Примером современного юридического жеста является поднятие свидетелем правой руки перед принесением клятвы говорить только правду [Hibbitts, 1996].

В отечественных исследованиях не удалось найти информацию о формализованных юридических жестах в истории развития русского права. Немногочисленные источники древнерусского права – Русская правда (полное название исторического памятника – «Суд Ярослава Владимировича. Правда русская» или «Устав великого князя Ярослава Владимировича о судах. Суд о душегубстве. Правда русская» [Малиновский, 1907: 208]), содержащие преимущественно нормы уголовного права и процесса, повествуют о своеобразных действиях юридического характера в правилах об осуществлении правосудия и доказывании. Так, для подтверждения собственной правоты, участники тяжбы могли держать руку в огне, проходить через костер, держать в руках раскаленное железо и т.д. Выдержавший испытание считался оправданным от обвинений. Так же, для разрешения спора участники процесса либо их свидетели совершали поединок. Проигрыш или отказ от поединка одного из участников означал проигрыш им дела [Большой юридический словарь, ЭР; Татаркина, ЭР]. Однако подобные поединки и ордалии широко практиковались и в зарубежном древнем праве, но в понятие «юридического

дискурса» они не включаются.

Другое отличие в понимании сущности термина «юридический дискурс» лингвистического характера: терминопонятию «legal discourse» соответствуют лексемы «юридический дискурс» и «правовой дискурс».

Например, А.М. Пономарев под «правовым дискурсом» понимает: «совокупность тематически однонаправленных высказываний, кодируемых различием “правовое/неправовое”, содержанием которых являются отношения с характеристикой “обладающие свойством юридичности”. Эти высказывания строятся по модели логических определений, высказываний и суждений, а система в целом способна рефлексировать основания дискурсивных высказываний. Рефлексия осуществляется в форме операционализации понятия “права” в мета-теории, каковой с изложенной точки зрения выступает содержательный анализ категории “трансцендентальный субъект”» [Пономарев, 2012: 32].

Мнения отечественных ученых разделяются: часть из них считает лексемы «юридический» и «правовой» синонимичными в определении феномена «дискурса», другие делают различия.

Убедительным, в этой связи, является мнение Ю.А. Веденеева: «Если право – это правила, ценности и концепты в их культурно-исторических отношениях или языки, на которых говорит юридическая практика, то логично предположить, что юриспруденция – это наука о системах правил, ценностей и концептов в их культурно-исторических определениях. Или комплексная научная дисциплина, включающая в себя и феноменологию, и аксиологию, и эпистемологию права исходя из структуры их общего предмета» [Веденеев, 2019: 35]. Следовательно, понятие «юридический» шире понятия «правовой» и релевантно в терминопонятии «юридический дискурс».

Таким образом, для настоящего исследования будет являться адекватным определение юридического дискурса, связанное с процессом перевода, включающее в себя текст по правовой тематике, учет роли участников правовой коммуникации, юридические жесты и учет обстановки зала суда. Становится очевидным, что понятие дискурса расширяется по сравнению с определением, предложенным Э. Бюиссансом.

Под текстом по правовой тематике следует понимать текст нормативно-правовых документов. Участниками правовой коммуникации являются законодатель и правоприменитель.

В ситуации перевода переводчик сталкивается с необходимостью совершения нескольких когнитивных операций для вычленения концептуальной абстракции

нормативно-правовых документов или юридической речи (синхронный перевод в данном случае не учитывается) и её передачи на ЯП.

Во-первых, это осуществление «**предпонимания**» ИТ, которое включает в себя реконструкцию внеязыкового фона текста (исторических, социокультурных, нравственных и пр. факторов), непосредственно влияющих на понимание системы текстовых смыслов, а также лингвистический предпереводческий анализ текста для создания прообраза смысла.

Во-вторых, это осуществление «**понимания**» ИТ, при котором проясняются все смысловые нюансы исходного текста, т.е. происходит «преображение» языкового значения текстовых элементов в дискурсивное, заключение своего рода союза семантики с прагматикой. Под пониманием следует подразумевать и осознание конкретного правоприменения содержания ИТ, ибо истинное «понимание правовых норм достигается в процессе правоприменения, а не грамматического или лингвистического анализа» [Пычева, 2005: ЭР].

В-третьих, это осуществление «**интерпретации**», в результате которой переводчик, в соответствии со стратеги-

ями «доместикации» или «форенизации», готовит от одного до нескольких дискурсивно эквивалентных вариантов перевода одного и того же смыслового фрагмента ИТ.

Наконец, это осуществление «переводческого решения», т.е. выбора оптимального, с точки зрения переводчика, варианта перевода из имеющихся для конкретного текстового фрагмента, «полученного путем выбора наиболее редуцированного подхода к стратегии и тактике решения проблемы «непереводимости», преодоления чуждости ИТ на соответствующих когнитивно-коммуникативных и прагмолингвистических уровнях взаимодействия ИТ и ПТ» [Мишуров, Новикова, 2020: 265].

Анализ вышеизложенного позволяет сделать вывод о том, что *с переводческой точки зрения юридический дискурс – это актуализация коммуникативности (представляющей собой концептуальную абстракцию исходного сообщения) ИТ нормативно-правовых документов в сознании переводчика с учетом распределения функций законодателя и правоприменителя в каждом конкретном случае по средствам когнитивных операций предпонимания, понимания, интерпретации и переводческого решения в соответствии с правилами управления рабочей пары языков.*

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990. С. 136-137.
2. Большой юридический словарь / Под ред. А.Я. Сухарева, 2003. [Электронный ресурс] URL: <http://law.niv.ru/doc/dictionary/big-legal/fc/slovar-209-7.htm#zag-6219>.
3. Блумер Г. Символический интеракционизм. М., 2017.
4. Веденеев Ю.А. Юриспруденция: между догматическим наследием и языком новой аналитики // Теория права. № 4 (149) апрель 2019. С.31-55.
5. Бюиссанс Э. Абстрактное и конкретное в лингвистических фактах: речь – дискурс – язык // Political science (RU), 2016. №3. С.209 – 216.
6. Корнев В.Н. Право как языковой феномен // Государство и право. 2018. № 6. С. 5-12.
7. Крапивкина О.А., Непомилев Л.А. Юридический дискурс: понятие, функции, свойства // Электронный научно-практический журнал «Гуманитарные научные исследования», 2014. [Электронный ресурс] URL: <http://human.snauka.ru/2014/09/7855>.
8. Малиновский И.А. Лекции по истории русского права. Томск: Типо-литография Сибирского Товарищества печати, 1907. Вып. 1. Программа. Введение. Источники. С. 208.
9. Мишуров Э.Н., Новикова М.Г. Теория и методология перевода в когнитивно-герменевтическом освещении. М.: Флинта, 2020. 300 с.
10. Назаров И.Д. К вопросу о содержании юридического дискурса и юридического языка: философско-правовой анализ // Философские науки. Дискурс №2, 2017. С. 21-28.
11. Палашевская И.В. Функции юридического дискурса и действия его участников // Изв. Самар. науч. центра Рос. акад. наук. 2010. Т. 12, № 5 (2). С. 535-540.
12. Пономарев А.М. Некоторые дискурсивные аспекты анализа права // Дискуссия. 2012. № 2. С. 29-32.
13. Пычева О.В. Герменевтика уголовного закона. Автореф. дис. ... к.юр.н. М., 2005. [Электронный ресурс]. URL: <http://lawtheses.com/germenevтика-ugolovnogo-zakona#ixzz5oNTFqFAu>.
14. Руднев В.Н. Культура речи юриста: учебник и практикум для академического бакалавриата. Москва: Издательство Юрайт, 2018.
15. Татаркина К.П. Формы сделок в гражданском праве Древней Руси. [Электронный ресурс]. URL: https://www.zakon.kz/203286-formy-sdelok-v-grazhdanskom-rave.html#_ftnref10.
16. Хайдеггер М. Бытие и время. Институт философии Российской академии наук. [Электронный ресурс]. URL: <https://iphras.ru/page51512949.htm>.
17. Brown, Beverley Legal Discourse // Routledge Encyclopedia of Philosophy. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.rep.routledge.com/articles/thematic/legal-discourse/v-1>.
18. Chang L., Danesi M. Journal <https://www.tandfonline.com/toc/csos20/currentVolume> 29, 2019. Issue 3: Special Issue: Exploring Legal Discourse: A Sociosemiotic (Re)construction. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10350330.2019.1587841#:~:text=Legal%20discourse%2C%20as%20an%20umbrella,the%20physical%20setup%20of%20courtroom>.
19. Hibbitts B.J. Re-membering Law: Legal Gesture in the Past, Present and Future, 1996. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.law.pitt.edu/archive/hibbitts/>

re_mem.htm.

20. Goodrich P. Legal Discourse. London: Macmillan Press, 1987.

21. Kwarciński W. What is legal discourse? – a pragmatic account [Электронный ресурс]. URL: http://wa.amu.edu.pl/plm_old/2003/abs_kwarcinski.htm.

© Новикова Марина Геннадьевна (Novikova_mg@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ОБРАЗ «УЧИТЕЛЬ/教师» В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ КИТАЙЦЕВ И РУССКИХ (НА МАТЕРИАЛАХ АССОЦИАТИВНЫХ ПОЛЕЙ)

Цзя Шуюе

Аспирант, Институт языкознания РАН

1041487637@qq.com

Янь Лэй

Преподаватель, Харбинский педагогический университет

yl19920310@126.com

THE IMAGE OF THE "TEACHER/教师"
IN THE LANGUAGE CONSCIOUSNESS
OF CHINESE AND RUSSIAN (ON THE
MATERIALS OF ASSOCIATIVE FIELDS)

Jia Shuyue
Yan Lei

Summary: The article discusses the image of the profession-teacher in the language consciousness of the Chinese and Russian students. Conducts free associative experiment with the stimulus-teacher/教师 and statistical analysis of the data. Identify the similarities and differences in the content and structure of associative field in which contained language consciousness, and their ethnocultural specifics.

Keywords: image of the profession-teacher, language consciousness, free associative experiment, associative field, ethnocultural specifics.

Аннотация: В данной статье рассматривается образ профессии учителя в языковом сознании китайцев и русских, даётся описание хода свободного ассоциативного эксперимента со словом-стимулом – учитель/教师, анализируются полученные данные, выявляются сходство и различия в содержании и структуре ассоциативных полей, и их этнокультурная специфика.

Ключевые слова: образ профессии учителя, свободный ассоциативный эксперимент, ассоциативное поле, ассоциативное поле, этнокультурная специфика.

Введение

Московская психолингвистическая школа давно обратила особое внимание на исследование языкового сознания. В 1988 г. Е.Ф. Тарасовым впервые было выдвинуто понятие «языковое сознание» и определено как «образы сознания, о внешние языковыми знаками» [2, с. 10]. Т.е. как «образы сознания, о внешние языковыми средствами: отдельными лексемами, словосочетаниями, фразеологизмами, текстами, ассоциативными полями и ассоциативными тезаурусами как совокупностью этих полей» [3]. Согласно Н.В. Уфимцеву, языковое сознание рассматривается как «средство познания чужой культуры в её предметной, деятельностной и ментальной форме, а также как средство познания своей культуры» [5, с. 207]. Русский и китайский языки, как морфологически разные системы, отражают языковое сознание разных носителей. Профессии являются значительной частью человеческой общественной жизни. Образ профессии представляет собой «целостное отображение основного содержания профессии» [1].

По мнению Н.В. Уфимцевой и Е.Ф. Тарасова, «индивидуальное сознание каждого члена общества заполнено знаниями, которые являются для всех носителей конкретного этнического языка и культуры в такой степени общими» [6, с. 18]. Таким образом, для одной страны и одного народа существуют как изменения знаний о разных профессиях в синхронии, так и изменения представлений об одной и той же профессии в различные

эпохи. В одном и том же историческом периоде для разных стран и регионов существуют различия и сходство в суждениях о содержании и отношении к одной и той же профессии. Именно эти различия отражают значительные изменения представлений о профессии и профессиональных ценностях. Следовательно, можно предположить, что название профессии – это своеобразный языковой маркер, с которым связаны в языковом сознании носителей определенного языка и культуры представления о профессиях. Носители разных языков могут иметь разное представление об одной и той же профессии по причине различий в культуре и национальном менталитете.

Одним из эффективных методов изучения и моделирования языкового сознания носителя языка, и описания процессов ассоциирования в современных психолингвистических исследованиях является ассоциативный эксперимент, который даёт «возможность выявить как системность содержания образа сознания, стоящего за словом в той и или иной культуре, так и системность языкового сознания носителей той или иной культуры как целого и показывают уникальность и неповторимость образа мира каждой культуры» [Уфимцева 2011:207]. Следовательно, мы попытаемся описать и проанализировать представление о профессии учителя в языковом сознании китайцев и русских посредством свободного ассоциативного эксперимента. А также выявить этнокультурную специфику языкового сознания носителей русского и китайского языков.

Целью исследования является выявление сходств и различий в представлениях о профессиях в языковом сознании носителей китайского и русского языков.

Гипотеза исследования: содержание представлений о профессии учителя в языковом сознании носителей китайского и русского языков имеет черты сходства и различия, обусловленных этнокультурной спецификой их языкового сознания.

Ход эксперимента. В 2018 г. в Китае был проведен свободный ассоциативный эксперимент с носителями китайского языка, для которых китайский язык является родным. Опрос был произведен на китайском языке в письменной форме через интернет. С самого начала эксперимента экспериментатор объяснил испытуемым цели проведения исследования. Испытуемым были предложены анкеты на китайском языке, они должны были написать первое слово (словосочетание/предложение), пришедшее в голову как ответ на каждое слово-стимул. Испытуемые должны были отвечать самостоятельно, запрещалось обращаться за помощью к посторонним и пользоваться словарем. На запись каждого слова-реакции отводилось не более 10 секунд. В ходе эксперимента всего было заполнено 900 анкет, из которых 823 были признаны валидными. В качестве программного обеспечения для статистической обработки экспериментальных данных использованы SPSS версии 19 и Microsoft Excel 2003.

Испытуемые. В свободном ассоциативном эксперименте приняли участие 823 китайских испытуемых различных специальностей из разных университетов КНР: Харбинского педагогического университета – 457 студентов (г. Харбин), Хубэйского гуманитарного и естественного университета – 23 студента (г. Сяньян), Цзинаньского университета – 16 студентов (г. Гуанчжоу), Хубэйского университета – 12 студентов (г. Вунан), Хэнаньского педагогического университета – 11 студентов (г. Синьсян), Северо-восточного лесоводческого университета – 9 студентов (г. Харбин), Северо-восточного педагогического университета – 9 студентов (г. Харбин), Хубэйского технологического университета – 23 студента (г. Сяньнин) и др. Из них 334 (40.6% от общего числа студентов) и 489 женщин (58.8% от общего числа студентов). Среди испытуемых самая многочисленная группа – студенты первого курса. Она составляла 38.5% от общего числа. Группа студентов второго курса составила 28.6%. Группа магистров – 15.1%, группа студентов четвертого курса – 11.7%. Группа студентов третьего курса составила 6.2% от общего числа.

Списки названий профессий. Списки-стимулы названий профессий взяты из данных опроса «Самые счастливые профессии в Китае» 2016 г. и традиционная иерархия профессий таких, как рабочий, крестьянин,

военный, ученый, бизнесмен. Из этих списков, по результатам пилотажного эксперимента, были отобраны 16 слов-стимулов: врач, учитель, госслужащий, военный, журналист, артист, рабочий, крестьянин, бизнесмен, полицейский, юрист, писатель, инженер, спортсмен, космонавт, ученый. В данной статье мы взяли в качестве примера ассоциативное поле «Учитель/教师» у китайцев и русских. Необходимо отметить, что в настоящее время КНР находится на стадии стремительного развития, и все общество культивирует и соблюдает основные социальные ценности. Одновременно с этим постепенно возникают негативные ценности, такие как индивидуализм, гедонизм, вещизм и др. Вместе с изменением социальных и профессиональных ценностей появляются негативные явления, такие как плата за дополнительный урок, которую берет учитель, наказания учеников, «красные конверты» для врача и др. Таким образом, мы обращаем внимание на исследование сходства и различий представлений о профессии учителя в языковом сознании китайцев и русских.

Анализ ассоциативных полей «Учитель/教师»

Ассоциативное поле «Учитель» для русских было нами взято из ассоциативного словаря «Русский ассоциативный словарь» (1996) (см. таб.1). В результате САЭ было получено ассоциативное поле слова-стимула «Учитель/教师» (см. таб.2).

Таблица 1.

Ассоциативное поле «Учитель/教师» русских

Учитель: истории 6; математики 4; добрый, музыки, мучитель, пения, рисования 3; друг, женщина, злой, любимый, мой, первый, плохой, преподаватель, русского, словесности, указка, ученик, хороший 2; авторитет, азбука, алгебры, английского, баба, ботаники, в школе, все, географии, говорит, двоечник, дирижер, достал, дурак, зануда, занятие, Ирка, история, класс, классный, кусок, литература, мужчина в сером костюме, мученик, наставник, не всегда человек, немецкого, немецкого языка, Орлов, отец, пение, пенсне, прав, прекрасный, пришел, само, сердечный, скучно, спрашивает, стоит, строгий, учитель, физики, химии, хлястик, человек, школа, шпион, язык 1; 102+70+2+49

Был проведен сопоставительный анализ данных ассоциативных полей слов-стимулов «Учитель/教师», основанный на девяти аспектах:

- 1. Общие сходства и различия.** В ассоциативных полях слов-стимулов «Учитель/教师» у русских и китайских испытуемых появились тождественные реакции: ученик/学生 (2, 181), преподаватель/教师 (2, 3), 教鞭/указка (2, 2). Эти слова-реакции указывают на то, что в языковом сознании носителей китайского и русского языков имеется сходство в образе учителя. Следует отметить, что общих реакций у русских и китайских испытуемых относительно меньше, что, с другой стороны, обозначает большую разницу в их языковом сознании.

Таблица 2.

Ассоциативное поле «Учитель/教师» китайцев

教师/Учитель: 学生/ученик 181; 教书/преподавать 50; 育人/воспитывать 43; 黑板/доска 41; 粉笔/мел 37; 教书育人/преподавать и воспитывать 33; 讲台/трибуна 31; 园丁/садовник 28; 上课/посещать занятие, 学校/школа 18; 讲课/проводить занятие, 教学/обучение 12; 书/книга 11; 教育/образование, 书本/книга 10; 蜡烛/свеча, 眼镜/очки, 作业/домашнее задание 8; 老师/преподаватель, 辛苦/тяжелый 7; 补课/проводить дополнительное занятие, 高尚/благородный, 敬业/преданность делу, 神圣/священный, 知识/знание 5; 教人/учить людей, 教室/аудитория, 无私奉献/бескорыстно посвящать, 严厉/строгий 4; 传道授业/учить истине и передать знания, 孩子/дети, 教师/учитель, 课本/учебник, 为人师表/быть примером для людей, 无私/бескорыстный, 尊敬/уважать 3; 传道授业解惑/учить истине, передать знания и развеять сомнения, 都敏俊/Доу Миньцзюнь, 烦人/раздражающий, 粉刺/прыщ, 奉献/посвящать, 哈师大/Харбинский педагогический университет, 和蔼/дружелюбный, 红烛/красная свеча, 教鞭/указка, 教科书/учебник, 教课/проводить занятие, 教授/профессор, 教育/воспитывать людей, 戒尺/линейка для наказания учеников, 累/усталый, 灵魂/душа, 没钱/безденежный, 轻松/легкий, 师德/преподавательская этика, 桃李/персики и сливы (обр. в знач.: ученики-последователи), 桃李满天下/ученики и последователи имеются повсюду, 天使/ангел, 我/я, 误人子弟/давать ложные знания, 鲜花/свежие цветы, 幸福/счастье, 学习/учеба, 严肃/серьезный, 责任/ответственность, 政治/политика, 职业/профессия, 制服/форма 2; teacher/учитель, 爱岗/любящий свое дело, 爱生/любить учеников, 爱心/любящее сердце, 安逸/расслабленный, 班主任/классный руководитель, 板凳/скамья, 备课/готовиться к уроку, 背书/читать то, что прошло на уроке наизусть, 笔/кисть, 布置作业/задавать домашнее задание, 崇高/благородный, 传授解惑/передать знания и развеять сомнения, 传授知识/передать знания, 打人/ударить человека, 待遇/вознаграждение, 戴眼镜/надевать очки, 道德/нравственность, 多媒体/мультимедиа, 罚站/стоять в наказание, 繁忙/загруженный, 父母/родители, 付出/отдать, 高中老师/учитель средней школы старшей ступени, 工程师/инженер, 公仆/слуга народа, 公务员/госслужащий, 规矩/правила, 棍子/палка, 和谐/гармония, 黑色/черный, 化学课本/учебник по химии, 话唠болтун, 欢快/веселый, 回忆/вспоминать, 假期/каникулы, 假期多/много каникул, 教/обучать, 教案/проекты учебных планов, 教导主任/заведующий учебной частью, 教师节 День учителя, 教学生/учить учеников, 姐姐/старшая сестра, 就那样的人/такой вид людей, 考试/экзамен, 课堂/аудитория, 腊梅/химонант скороспелый, 蜡炬成灰泪始干/слезы воска на свече высыхают лишь после того, как свеча сгорит, 滥用/злоупотреблять, 老/старый, 老头/старик, 良心/совесть, 灵魂工程师/инженер человеческой души, 楼盘/стройка, 绿色的黑板/зеленая доска, 啰嗦/многословный, 忙/занятый, 没前途/бесперспективный, 没啥感觉/нет никаких ощущений, 美丽/красный, 耐心/терпение, 女/женщина, 女的/женский, 批改作业/проверять домашнее задание, 品德高尚/с высокими моральными качествами, 勤劳/трудолюбивый, 清闲/праздный, 请家长/вызов родителей, 人类精神的工程师/инженер человеческих духов, 人类灵魂工程师/инженер человеческих душ, 人民/народ, 人生导师/научный руководитель жизни человека, 软尺/сантиметр (портновский), 弱势群体/социально незащищенные слои населения, 嗓子疼/боль в горле, 上学/ходить на занятия, 生气/злиться, 手/рука, 数学/математика, 说/говорить, 丝袜/шелковые носки, 送礼/делать подарки, 陶行知/Тао Синчжи, 讨厌/ненавидеть, 体面/престиж, 同学/однокашник, 秃顶/лысина, 王丽/Ван Ли, 微笑/улыбка, 为灵魂做贡献/вносить вклад в развитие души, 稳定但是我不太想当/стабильная работа, но я не хочу быть, 窝心/темный, 喜欢/нравиться, 闲/незанятый, 像麻麻/похожа на маму, 小学/начальная школа, 小学生/младшеклассники, 心灵的建筑师/архитектор умственных способностей, 辛勤园丁/старательный садовник (учитель начальных классов), 行为世范/нормы поведения, 凶狠的小学老师/злбный учитель начальных классов, 学识/знания, 学问/образованность, 学子/ученик, 严格/строгий, 衣冠禽兽/зверь в человеческом облике, 悠闲/спокойный, 员工/работник, 责任感/чувство ответственности, 责任心/чувство ответственности, 挣钱/зарабатывать, 知识分子/интеллигент, 职工/персонал, 指导人/управляющий, 制服/форма, 助人/помогать другим, 赚钱/зарабатывать деньги, 谆谆教诲/сердечное наставление; 823+186+0+117

2. Высокочастотные реакции. В ассоциативных полях слова-стимула «Учитель/教师» первые пять высокочастотных слов-реакций у китайских испытуемых встречаются 352 раза (42,8% от общего числа реакций). В том числе, 学生/ученик 181, 黑板/доска 41, 粉笔/мел 37 являются парадигматическими. 教书/преподавать 50, 育人/воспитывать 43 являются синтагматическими. У русских – истории 6, математики 4, добрый 3, музыки 3 являются синтагматическими; мучитель 3 – парадигматический, всего 19 раз (18,6% от общего числа реакций).

3. Лицо, ассоциируемое с Учителем. В ассоциативных полях слов-стимулов «Учитель/教师» у китайских и русских испытуемых появились многие слова-реакции, касающиеся лиц, связанных с учителем. Реакция ученик/学生 (181, 2) встречается как у китайских испытуемых, так и у русских. Реакция ученик/学生 181 – самая высокочастотная реакция, входящая в ядро АП китайцев. Можно сказать, что в языковом сознании носителей рус-

ского и китайского языков учитель и учебник как два самых важных образа в учебе тесно взаимосвязаны. Реакция 教师/преподаватель у китайских и русских испытуемых относится к ассоциации «синонимы».

Для китайцев Учитель/教师 – это 园丁/садовник 28 с положительным оттенком входит в ядро АП китайцев с 8-ым рангом. Стоит отметить, что в китайском традиционном мировоззрении существует такой устойчивый образ: учитель представляет собой трудолюбивого садовника, а студенты – это цветы Родины, которые выращиваются садовником. В этом, на наш взгляд, проявляется этнокультурная специфика представления о профессии учителя в языковом сознании китайцев. Интересно, что в русском языковом сознании представление о профессии учителя имеет оппозицию друг 2 и мучитель 2. А для китайцев Учитель/教师 – это 天使/ангел 2 с положительным оттенком. У китайцев с Учителем/教师 связаны такие люди: 孩子/ребёнок 3, 教授/профессор 2, 灵魂工程师/инженер

человеческих душ 1 и др., у русских – двоичник, дирижер, наставник.

- 4. Конкретные предметы.** В ассоциативных полях слов-стимулов «Учитель/教师» у китайских и русских испытуемых выходит тождественная реакция: 教鞭/указка, являющаяся учебным инструментом. У китайцев с 教师/учителем связана серия атрибутов: 粉笔/мел 37, 讲台/трибуна 31, 眼镜/очки 8, 作业/домашнее задание 8, 戒尺/линейка для наказания учеников 2, 鲜花/свежие цветы 2 и др. Среди них, реакции: 粉笔/мел 37 и 讲台/трибуна 31 как необходимые компоненты в процессе обучения учителя, они входят в ядро АП китайцев с 5-ым рангом и с 7-ым рангом соответственно. Интересно, что в китайском языковом сознании 眼镜/очки 8 являются важным атрибутом внешнего вида учителя. Реакция 戒尺/линейка для наказания учеников 2 – это одна из указок, используемых с древних времен в Китае. Такое устаревшее название с китайской этнокультурной спецификой также сохранилось в представлении о профессии учителя в языковом сознании китайцев.

Нужно отметить, что для китайцев 教师/Учитель ассоциируется со 蜡烛/свечой 8; с 红烛/красной свечой 2, 桃李/персиковым деревом и сливовым деревом 2, которые относятся к метафорам. Реакция 蜡烛/свеча взята из стихотворения «ВуТи/без заглавия» (Тан 848) Ли Шанинь (поэт, 813-858): «Нить шелкопряда обрывается только с его смертью; слезы воска на свече высыхают лишь после того, как свеча сгорит». В наше время слова «свеча» и «красная свеча» используются для похвалы учителя за его бескорыстную жертвенность. Следовательно, эти реакции с национально-культурной спецификой укоренились в сознании китайцев, потому что «в основе каждой культуры лежит своя система предметных значений, социальных стереотипов, когнитивных схем» [4, с. 8]. Реакция 桃李/персиковое дерево и сливовое дерево исходит из книги «Цзы чжи тун цзянь», которую написал Сыма Гуан (Сун, 1019-1086), выпущенной в 1804 г. 桃李/персиковое дерево и сливовое дерево 2 в данный момент не обозначает дерево, а подразумевает учеников. Подобные метафорические реакции у русских отсутствуют.

У русских испытуемых встречаются слова-реакции: истории 6, математики 4, музыки 3, рисования 3, словесности 2, алгебры 1, географии 1, русского 2, английского 1, немецкого 1 и др., связанные с конкретными дисциплинами. Слова-реакции истории 6, математики 4 входят в ядро ассоциативного поля русских с 1-ым и 2-ым рангом. Из этого видно, что русские уделяют внимание ассоциациям конкретной профессии учителя.

- 5. Профессиональная деятельность.** Одной из отличительных особенностей является то, что в ассоциативном поле слова-стимула «Учитель/教师»

у китайских испытуемых встречаются реакции 教书/преподавать 50, 育人/воспитывать 43, 上课/проводить занятия 18, 讲课/преподавать 12, 补课/проводить дополнительное занятие 5, 教人/обучать людей 4, связанные с профессиональной деятельностью учителя. Среди них, реакции 教书/преподавать 50, 育人/воспитывать 43 входят в ядро АП китайцев с 2-ым и с 3-им рангом соответственно. Реакция 教书育人/преподавать и воспитывать 33 как долг учителя, входит в ядро АП китайцев с 6-ым рангом. Реакции 传道授业/учить истине и передать знания 3 и 传道授业解惑/учить истине, передать знания и развеять сомнения 2, заимствованы из исторического произведения Хан Юй (Тан 768-824) и являются типичными китайскими представлениями об учителе. Фразеологизм-реакция 误人子弟/давать ложные знания 2, 送礼/преподнести подарки 1, 罚站/стоять в наказание 1 с негативной окраской появляется у китайцев в связи с определенной общественной реальностью в Китае. А реакции у русских испытуемых отсутствуют.

- 6. Положительная оценка.** Для китайцев 教师/Учитель ассоциируется с 神圣/священным 5, 和蔼/дружелюбным 3, 无私/бескорыстным 3, 严肃/серьезным 2, для русских учитель – с любимым 2, хорошим 2, прекрасным 1, сердечным 1.
- 7. Отрицательная оценка.** Для китайцев 教师/Учитель, прежде всего, ассоциируется с 辛苦/тяжелым 7, для русских – с злым 2. В ассоциативном поле у китайцев существуют слова-реакции 烦人/раздражающий 2, 累/усталый 2 с негативной оценкой. У русских – плохой 2.
- 8. Локус.** В ассоциативном поле слова-стимула «Учитель/教师» у китайских испытуемых появилось немало количество слов-реакций 学校/университет 18, 教室/аудитория 4, 哈尔滨/Харбинский педагогический университет 2, а подобные у русских отсутствуют. Таким образом, ассоциаты, связанные с локусом занимают у китайцев определенное место в представлении об учителе.

Выводы

В результате сравнения и анализа данных мы можем сделать выводы, что:

Во-первых, об образе учителя у русских и китайцев имеются не только тождественные представления, но и специфические. Сходство заключается в существовании общего понятия об одной и той же профессии, различия связаны с разным менталитетом и культурными стереотипами.

Во-вторых, китайцы рассматривают учителя, прежде всего, как того, кто учит. Для русских учитель – в первую очередь, это учитель истории.

В-третьих, китайцы уделяют особое внимание людям

и предметам, связанным с учителем и профессиональной деятельностью. А русские обращают внимание на конкретного специалиста.

Стоит отметить, что китайцы имеют уникальное представление об учителе как о *蜡烛/свече* 8, *红烛/красной свече* 2, *桃李/персиковом дереве и сливовом дереве* 2, *灵魂工程师/инженере человеческой души* 1. Эти ассоциации

отражают культурную специфику в языковом сознании китайцев. В русском языковом сознании учитель – *мучитель* 3. Нужно отметить, что китайцы и русские в целом имеют положительное отношение к учителю, одновременно отмечаются некоторые реакции с отрицательным оттенком, связанные с реальным состоянием современного общества обеих стран.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зиброва С.В. Профессиональное сознание: репрезентация и образ профессии (социально-философский анализ). Автореф. . . к. философ. н. Красноярск, 1999. С. 18.
2. Тарасов Е.Ф. Межкультурное общение – новая онтология анализа сознания / Под ред. Н.В. Уфимцевой // Этнокультурная специфика языкового сознания. – М.: Институт языкознания РАН, 1996. С. 7–22.
3. Тарасов Е.Ф. Языковое сознание – перспективы исследования (предисловие) // Языковое сознание: содержание и функционирование. XIII Международный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации. М., 2000. С. 3.
4. Тарасов Е.Ф. Предисловие // Образ России: извне и изнутри: сборник статей / Под ред. Е.Ф. Тарасов (ответственный редактор), Е.А. Аршавской, Н.В.Уфимцевой. Калуга: Издательство «Эйдос», 2008. 316 с.
5. Уфимцева Н.В. Языковое сознание: динамика и вариативность// Институт языкознания. М.:РАН, 2011. 252 с.
6. Уфимцева Н.В. Тарасов Е.Ф. Проблемы изучения языкового сознания // Вопросы психолингвист.

© Цзя Шуюе (1041487637@qq.com), Янь Лэй (yl19920310@126.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Институт языкознания РАН

ИССЛЕДОВАНИЕ МУЛЬТИМОДАЛЬНОГО ДИСКУРСА В КИТАЕ

Цзян Шань

Аспирант, Российский университет дружбы народов
shan699@yandex.ru

RESEARCH ON MULTIMODAL DISCOURSE IN CHINA

Jiang Shan

Summary: The article examines the characteristics of multimodal discourse in general, the manifestations of multimodality in ancient China, and also provides an overview and analysis of research on this topic in modern China.

The object is the analysis of the concept of «xiang» (Xiàng, 象) and the research directions of multimodal discourse in China.

The purpose is to find out how the concept of multimodal discourse manifests itself in ancient China and to analyze the results of research conducted by Chinese scientists on this topic.

The result is obtained by the scientific methods: analysis, synthesis and explanation. On the basis of scientific research and a combination of these methods, it can be concluded that, multimodality is a natural phenomenon in the communicative process. The concept of «xiang» (Xiàng, 象) includes visual, auditory, and other modalities. Based on studying various documents, four main directions in the study of multimodal discourse were identified and the contribution of modern Chinese linguists to the theory and practice of multimodal discourse was evaluated.

Keywords: multimodal discourse, ancient China, the concept of «xiang» (Xiàng, 象), research directions.

Аннотация: В данной работе рассматриваются характеристики мультимодального дискурса в целом, проявления мультимодальности в древнем Китае, а также представляется обзор и анализ исследований по данной теме в современном Китае. Объектом исследования выступают анализ концепции «сян» (Xiàng, 象) и направление исследования мультимодального дискурса в Китае. Цель исследования – узнать, как проявляется концепция мультимодального дискурса в древнем Китае и проанализировать результаты исследований, проведённых китайскими учеными по данной теме. Результат работы получен методами научного познания: анализа, синтеза и объяснения. По результатам научных исследований и сочетаний указанных методов пришел вывод о том, что мультимодальность – естественный феномен в коммуникативном процессе. Концепция «сян» (Xiàng, 象) включает в себя визуальную, слуховую и др. модальности. На примерах взглядов китайских ученых и результатов их исследований были определены четыре основных направления в исследовании мультимодального дискурса и оценен вклад современных китайских лингвистов в теорию и практику мультимодального дискурса.

Ключевые слова: мультимодальный дискурс, древний Китай, концепция «сян» (Xiàng, 象), направления исследований.

Человек воспринимает окружающий мир посредством сенсорных каналов: зрения, слуха, обоняния, и вкуса. Большая часть информации воспринимается через слуховой или визуальный каналы. По ходу проекта «Язык как он есть: русский мультимодальный дискурс» А.А. Кибрик предложил термин «мультимодальный дискурс», дав следующее пояснение: «В настоящее время более распространен термин «мультимодальный», однако конкретнее говорить именно о «мультиканальном» или «бимодальном» дискурсе, так как пока в основном изучаются только две модальности – вокальная (слуховая) и кинетическая (зрительная), а остальные модальности, например обоняние или осязание, остаются за пределами рассмотрения» [5, с 181-182].

В первой четверти XX века, в связи с резко возросшим количеством изображений и других графических составляющих в журналах и рекламных постерах, зародился интерес общества к мультимодальным явлениям.

Над разработкой теории мультимодальности работали такие именитые учёные как Г. Кресс и Т. Ван Леувен – ими и был введён в использование термин «мультимодальный дискурс». Наиболее известной работой

Г. Кресса и Т. Ван Леувена является труд «Чтение изображений: грамматика визуального дизайна», опубликованная в 1996 году [9, с 1]. В нём Ван Леувен рассматривает мультимодальность как комбинацию различных символических модусов в коммуникационных событиях (в речи и музыке) [17, с 301]. Г. Кресс поддерживает эту точку зрения и добавляет, что мультимодальный подход может представить все модусы как одну область [16, с 35-50].

Свой вклад в развитие теории мультимодальности внесли и китайские лингвисты. Так, Чжу Юншэн предлагает два подхода определения мультимодального дискурса. Первый подход, получивший широкое распространение в академических кругах Китая, предлагает разграничивать дискурс в зависимости от количества задействованных в нем модальных составляющих. Если используется только одна модальность, то такой дискурс можно назвать мономодальностью, а при наличии двух или более модальностей дискурс становится мультимодальным. Второй подход предлагает определять количество используемых семиотических систем. Некоторые виды дискурса могут включать только один из видов модальности, но при этом задействовать более

одной семиотической системы. Например, в комиксы включена только визуальная модальность, однако они содержат как текст, так и изображения [14, с 82-85].

Концепция мультимодальности появилась в Китае еще в древности. В период до династии Цинь И. Чжуань в работе «Древние философские и этические труды» ввел понятие «сян» (Xiàng, 象) – образ между речью и знанием высказывания. Его также рассматривают как метод классификации и анализа вещей, используемый древними людьми, а также как средство и метод познания мира.

Понятие «сян» фактически играет роль установления связи между физическим и эмпирическим миром [1, с 3]. Известны такие высказывания, как: «подняв чело вверх, постигать небесные явления»; «опуская лицо вниз, постигнуть законы земли»; «гадание основано на аномальных изменениях в собственном теле и окружающей среде, чтобы высказывать суждения о ситуации и предсказывать результаты»; «в словах совершенного мудреца проявляется искренность»; «совершенный мудрец использовал метод создания «сян» чтобы полностью выразить свои мысли» и т. д. Приведенные цитаты отражают теорию происхождения языка согласно понятию «сян», а также отображают понимание мультимодальных характеристик языка древними китайскими философами. Известный писатель династии Цзинь сказал: «Чтобы заявить правду о вещах, наиболее эффективным является язык, а чтобы сохранить образ вещи — картина». Цао Чжи, известный писатель периода троецарствия, считал, что изображения могут быть более наставительными, чем слова.

Во времена ранней династии Тан, известный художник Пей Сяоюань, в работе «Запись живописей Чжэнгуань», подчеркнул важную роль изображений. Чжан Яньюань, известный художник того времени, также считал, что изображения более эффективны, чем слова, при необходимости описания исторических событий, внешности персонажей, обычаев и т.д. В своей работе он написал: «Биографии могут использоваться только для повествования, но не для отображения образа вещей. Стихи могут описывать вещи только словами, но они не могут показать первоначальный внешний вид вещей. Только образы могут выражать как коннотацию, так и внешний вид вещей».

Китайский ученый Чжэн Цяо, живший во времена династии Сун, считал, что само по себе письмо, без использования средств наглядности, может превратить обучение в фиктивное обучение. Он полагал, что изображение и язык гармонично сосуществуют и дополняют друг друга.

Чжэн Чжэньдуо, известный писатель и историк китайской литературы прошлого века, говорил: «Без изо-

бражений трудно понять всё - от природы исторических личностей, событий, явлений до архитектуры, искусства, предметов повседневного обихода, формы одежды. Благодаря изображениям легче понять содержание и значение, которые автор вкладывал в свое произведение» [13, с 498].

Приведенные выше цитаты доказывают, что использование мультимодальности было очень распространено в Древнем Китае. Большинство учёных того времени предпочитали наглядную форму – изображения, для выражения определенных значений. Многие из них также подчеркивали необходимость использования изображений для проявления эмоций. Использование текста, музыки, изображений и других мощных форм передачи эмоций наиболее частотны в художественном и литературном творчестве.

В современном Китае исследование мультимодального дискурса берёт начало с работы «Социально-семиотический анализ мультимодального дискурса» [2, с 1-7]. В этой статье подробно рассматривается концепция «визуальной грамматики» Г. Кресса и Ван Леувена. Еще одна знаковая статья этого времени – «Мультимодальность в исследованиях социальной семиотики» Ху Чжуанлиня, известный китайский лингвист, пионер в области лингвистики в Китае, рассматривает различия модальности и медиа с точки зрения социальной семиотики [6, с 3]. Чжу Юншэн – профессор института иностранных языков университета Фудань, выделил четыре вопроса, тесно связанных с анализом мультимодального дискурса:

1. появление мультимодального дискурса,
2. определение мультимодального дискурса,
3. характеристики и теоретические основы мультимодального дискурса,
4. содержание, метод и значение мультимодального дискурса.

Чжан Дэлу – выдающийся лингвист, профессор Университета Тунцзи, попытался создать комплексную структуру для мультимодального дискурса на основе теории системно-функциональной лингвистики. Он заметил, что мультимодальный дискурс можно изучать на нескольких уровнях, таких как культура, контекст, значение дискурса, грамматика и форма. [10, с 24-29].

В Китае исследование мультимодального дискурса ведется наравне с международными исследованиями. Результаты данных исследований могут быть разделены на следующие четыре направления:

1. Мультимодальный дискурс на теоретической основе системно-функциональной лингвистики и сохиосемиотики

Отличия от мультимодального дискурса системно-

функциональной лингвистики определены в соответствии с теорией семиотики и системно-функциональной лингвистики М. Халлидея и социальной семиотики, предложенной Г. Крессом и Т. Ван Леуvenом. В Китае ученые, занимающиеся исследованием мультимодального дискурса, различают понятия системно-функциональной лингвистики и социальной семиотики не так строго, как это принято международным сообществом. Подход китайских учёных к этому вопросу строится на утверждении, что из системно-функциональной лингвистики развивается социальная семиотика.

Лингвисты Китая занимаются развитием основных концепций и теорий, связанных с мультимодальностью, с периода первого появления этого понятия и до наших дней. Основное направление деятельности заключается в определении сходства и различий между концепцией «модуса» и «модальности», изучении мультимодального дискурса на теоретической основе семиотики, а также в исследовании построения мультимодальной грамматики.

Чжан Дэлу и Чжан Цзинтянь в своем научном труде «Исследование конструкции мультимодальной грамматики» постарались дать ответы на следующие вопросы:

- Нужна ли универсальная грамматика для всех знаковых систем;
- Насколько целесообразен подход к разработке индивидуальной грамматики для каждой знаковой системы.

По мнению данных лингвистов, доминирующими факторами при построении мультимодальной грамматики являются уровень знаковой системы, тип знаков и размерность знаков [7, с 38-43]. Проведенные исследования по данным вопросам основываются на визуальной грамматике в социальной семиотике и предлагают модель мультимодального анализа, подходящую для конкретных жанров. Результаты исследования выявили две системы символов текста и изображений и дали оценку их роли в создании семантики в конкретных жанрах. Ли Чжаньцзы и Лу Даньюн считают, что изучение мультимодального дискурса с точки зрения социальной семиотики началось в конце девяностых годов XX века и всегда было сосредоточено на способах распространения системно-функционального лингвистического подхода на все символические модусы [3, с 1-6].

2. Анализ мультимодальных метафор

Труды молодого учёного из Амстердама Чарльза Форсвилла, посвящённые социальной семиотике исследования в области когнитивной лингвистики, сочетают социальную семиотику, теорию метафор, теорию метонимии и теорию релевантности. Ч. Форсвилл считает, что метафора выражается не только в языке, но и в других

знаковых модальностях. Им была предложена концепция мультимодальной метафоры, которая представляет собой метафорическое явление, в котором исходный домен и целевой домен представлены отдельно или двумя разными знаковыми моделями. Чаще всего одной из моделей является речевой знак. Задачи анализа мультимодальных метафор состоят в построении и интерпретации метафор и метонимии, а также в исследовании интерактивных отношений между ними в мультимодальном дискурсе [15, с 248].

В Китае анализ мультимодальных метафор начался поздно и находится в стадии активного развития. Основные результаты отражены в теоретической оценке и анализе конкретных случаев. В рамках теоретического обзора в своей статье «Новое развитие исследований концептуальных метафор — мультимодальная метафора» профессор Китайского Нефтяного Университета (Пекин) Чжао Сюфэн представила происхождение, развитие и перспективы исследования мультимодальных метафор [12, с 1-8]. Чжан Хуэй, председатель Китайской Ассоциации Когнитивной Лингвистики (China Cognitive Linguistics Association, CCLA) и Чжан Вэйвэй, преподаватель китайского нефтяного университета (кампус в восточном Китае), в своих трудах определяют основы метонимии мультимодальных метафор, взаимодействие метафор, координацию изображений и текстов, а также культурную природу мультимодальных метафор на примере рекламы [11, с 16-23].

3. Мультимодальный анализ корпуса

Мультимодальный анализ корпуса сочетает в себе методы анализа корпуса, системно-функциональную лингвистику и семиотику. Он направлен на проверку гипотезы о генерации смысла в области исследования мультимодального дискурса с помощью крупномасштабных методов корпуса. В настоящее время создан корпус для исследования мультимодального дискурса, например веб-сайтов, справочников, газет и журналов, который используется для обнаружения и изучения мультимодальных мыслей, а также наиболее частотных инструментов для создания мультимодальных корпусов - Anvil, Elan и т.д.

В Китае исследования мультимодального анализа корпуса еще находятся на теоретической стадии. Главным препятствием является недостаточное техническое обеспечение. Профессор Лю Цзянь и Ху Кайбао, директор Института корпусных исследований и приложений Шанхайского университета международных исследований (Shanghai International Studies University Institute of Corpus Studies and Applications, ICSA), утверждают, что, при надлежащем развитии техники, возможно создание корпуса мультимодальной интерпретации. В этом случае аудио и видеоданные могут быть напрямую сег-

ментированы и аннотированы, благодаря чему мультимодальную информацию корпуса удастся сохранить наиболее полно. Такой вид хранения данных и последующее их воспроизведение позволит использовать корпус интерпретации текста эффективнее, чем это происходит в настоящее время. В результате анализа состояния мультимодальных корпусов в Китае и за рубежом, а также оценки существующих исследований, Лю Цзянь и Ху Кайбао предприняли попытку создания технологии мультимодальной интерпретации, включающей эффективный сбор данных и высокое качество корпуса, сегментацию и транслитерацию мультимодального корпуса, а также модель многоуровневой маркировки (включая маркировку невербальных факторов, таких как паралингвальные явления), оценку надежности маркировки и т. д. [4, с 77-83].

4. Мультимодальный интерактивный анализ

Теоретической основой мультимодального интерактивного анализа является интерактивная социолингвистика и опосредованный дискурс, а также некоторые особенности социальной семиотики. В то же время речь рассматривается как социальное поведение, а интерактивный процесс считается процессом совместного участия. Данный тип анализа фокусируется на том, каким образом участники общения используют разные знаковые модальности для достижения целей социальной деятельности, и какова роль идентичности в интерактивном процессе.

В Китае среди всех опубликованных статей, которые касаются темы мультимодального интерактивного анализа, можно заметить, что только Чжан Дэлу и Ван Чжэн, доктора филологических наук Университета Тунцзи, представили основные теории и методы данного типа. В рамках проекта Китайского Национального фонда социальных наук «Исследование модели обучения разносторонних способностей студентов, изучающих иностранные языки», были рассмотрены характеристики этого типа анализа, его достоинства и недостатки, а также предложена собственная комплексная структура мультимодального интерактивного анализа. Согласно ему, в отличие от традиционного анализа дискурса,

ориентированного на язык, мультимодальный интерактивный анализ относится к холистическому анализу, в котором опосредованное действие является основной единицей анализа, а язык считается лишь частью реального процесса коммуникации. Основная исследовательская структура мультимодального интерактивного анализа включает следующие аспекты:

1. действие (action) ;
2. уровни внимания / осведомленности (levels of attention/awareness) ;
3. средства (means);
4. сайт взаимодействия (site of engagement) ;
5. модальность (mode) ;
6. модальная плотность (modal density) ;
7. модальная конфигурация (modal configuration) ;
8. медиа (medium) .

Структура мультимодального интерактивного анализа прошла апробацию путем внедрения в уроки английского языка в колледже [8, с 54-60].

Заключение

Концепция мультимодальности зародилась в Древнем Китае еще до периода правления династии Ци. Эмоции и чувства, которые писатели и поэты того времени передавали через поэзию и каллиграфию характеризуются понятием «сян». В настоящее время «сян» также можно заменить мультимодальностью. Однако сам термин «мультимодальность» появился лишь в первой четверти XX века, в связи с резко возросшим количеством изображений и других графических составляющих в журналах и рекламных постерах.

На современном этапе развития общества и науки в Китае все больше и больше ученых в области различных дисциплин начинают сочетать мультимодальность со своими собственными научными интересами, внося большой вклад в расширение теоретических знаний о мультимодальности. Результаты исследований такого рода симбиоза научных сфер имеют различия в методах, направлениях исследований и теоретических основах, но также иллюстрируют междисциплинарный характер мультимодальности и необходимость дальнейшего развития междисциплинарных мультимодальных исследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ван Ханьдун Исследование взаимосвязи языковой философии и эстетики в эпоху до Цинь // Ухань: Вестник Хуачжунского университета науки и технологий, 2001. No.3. С 3.
2. Ли Чжаньцзы Социально-семиотический анализ мультимодального дискурса, // Нанкин: исследования иностранных языков, 2003. No.5. С 1-7
3. Ли Чжаньцзы, Лу Даньюн Мультимодальная семиотика: теоретические основы, подход к исследованию и перспективы развития // Нанкин: исследования иностранных языков, 2012. No.2. С 1-6
4. Лю Цзянь, Ху Кайбао Исследование о построении и применении корпуса мультимодальной интерпретации // Пекин: Иностранные языки в Китае, 2015. No.5. С 77-83

5. Кибрик А.А. К вопросу о структуре мультимедийного дискурса [Текст] / А.А. Кибрик, О.В. Федорова // *Образы языка и зигзаги дискурса: сборник научных статей к 70-летию В.З. Демьянкова / В.В. Фещенко (ред.)*. – М.: Культурная революция, 2018. С. 181-182
6. Ху Чжуанлинь Мультимодальность в исследованиях социальной семиотики // Пекин: Обучение языкам и лингвистические исследования, 2007. No.1. С 3
7. Чжан Дэлу, Чжан Цзинтянь Исследование конструкции мультимодальной грамматики // Харбин: Журнал иностранных языков, 2012. No.3. С 38-43
8. Чжан Дэлу, Ван Чжэн Изучение структуры мультимодального интерактивного анализа // Пекин: Иностранные языки в Китае, 2016. No.2. С 54-60
9. Чжан Дэлу Теория мультимодального дискурса и преподавание иностранных языков // Пекин: Издательство высшего образования, 2015. С 1.
10. Чжан Дэлу Анализ мультимодального дискурса и исследование теоретической структуры // Пекин: Иностранные языки в Китае, 2009. No.1. С 24-29
11. Чжан Хуэй, Чжан Вэйвэй Динамическое построение мультимодальной метонимии и метафоры в рекламном дискурсе // Нанкин: исследования иностранных языков, 2011. No.1. С 16-23
12. Чжао Сюэфэн Новое развитие исследований концептуальных метафор — мультимодальная метафора // Нанкин: исследования иностранных языков, 2011. No.1. С 1-8
13. Чжэн Чжэньдоу Справочный атлас истории Китая // Шанхай: Шанхайская издательская компания, 1951. С 498.
14. Чжу Юншэн Теоретические основы и методы исследования мультимодального дискурс-анализа // Харбин: Исследования иностранного языка. 2007. No.5. С 82-85
15. Forceville, C. Pictorial metaphor in advertising. // London: Routledge. 1996. P 248
16. Kress, G. Multimodal Discourse Analysis. // London: Routledge. 2011. P. 35-50.
17. Van Leeuwen T. Introducing Social Semiotics. // London:Routledge. 2005. P 301.

© Цзян Шань (shan699@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Российский университет дружбы народов

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С КОМПОНЕНТОМ-СОМАТИЗМОМ КОЛ 'РУКА' В АЛТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Чумакаев Алексей Эдуардович

К.филол.н., с.н.с., НИИ алтаистики им. С.С. Суразакова
(Горно-Алтайск)
newchae@mail.ru

PHRASEOLOGICAL UNITS WITH SOMATIC A COMPONENT *KOL* 'HAND' IN THE ALTAI LANGUAGE

A. Chumakaev

Summary: Phraseological units with somatic components in the Altai language haven't been sufficiently investigated. This work studies the Altai phraseological units with a somatic component *kol* 'hand'. Until now, these phraseological units have not been the object of a purposeful study. The article provides a semantic classification of phraseological units.

Keywords: somatism, phraseology, phraseological unit, Altaic language, turcology.

Аннотация: Фразеологизмы с компонентами-соматизмами в алтайском языке исследованы недостаточно. В данной работе рассматриваются алтайские фразеологизмы с компонентом-соматизмом *кол* 'рука'. Указанные фразеологизмы до настоящего времени не были объектом отдельного исследования. В статье дана семантическая классификация фразеологизмов.

Ключевые слова: соматизм, фразеология, фразеологическая единица, алтайский язык, тюркология.

Фразеологизмы с компонентами-соматизмами исследовались на материале различных языков. Русские соматические фразеологизмы представлены, например, в работах Ю.А. Долгополова [1], М.А. Хоссейн [2], С.Г. Алексеевой [3], А.Г. Абрамовой [4], Д.С. Скнарёва [5], И.А. Туркулец [6]. В тюркологии фразеологические единицы (ФЕ) с компонентами-соматизмами рассмотрены в работах А. Исаева [7], Т.Г. Боргояковой [8], Е.В. Николиной (Тюнтешевой) [9, 10], А.Н. Чугунковой [11] и некоторых др. авторов.

В алтайском языке соматические фразеологизмы исследованы недостаточно. Алтайские фразеологизмы с соматическими компонентами проанализированы в работах А.А. Черновой, С.Г. Дыдяновой, А.Э. Чумакаева [12, 13, 14, 15, 16, 17, 18].

В данной работе рассматриваются алтайские фразеологизмы-соматизмы с компонентом *кол* 'рука'. Указанные фразеологические единицы (ФЕ) до настоящего времени не были объектом отдельного исследования. Рассматриваемые фразеологизмы отобраны методом сплошной выборки из «Алтайско-русского фразеологического словаря» (далее – АРФС) [19]. Всего нами выявлено 63 ФЕ с компонентом *кол* 'рука'.

Во фразео-семантической группе (ФСГ) фразеологизмов-соматизмов с компонентом *кол* 'рука' в алтайском языке можно выделить следующие семантические подгруппы:

1. ФЕ, выражающие качественную характеристику человека;
2. ФЕ, выражающие физическое и психическое со-

стояние человека;

3. ФЕ, выражающие взаимоотношения между людьми;
4. ФЕ, выражающие те или иные действия человека;
5. ФЕ, выражающие использование чего-либо, пользование чем-либо.

Среди анализируемых фразеологизмов наблюдается вариантность и факультативность отдельных компонентов. Вариантные компоненты выделены круглыми скобками, факультативные – ломаными.

ФЕ, выражающие качественную характеристику человека

Качественную характеристику человека выражают следующие фразеологизмы: *айры колына (колыла) иш тутпас (этпес)* (букв. раздвоенной рукой (рукой) работу не держащий (не делающий)) 'ленивый, не любящий работать', *бийанду колду* (букв. с благодарной рукой) 'о человеке, о котором считают, что прикосновение к рукам его или получение чего-либо из рук его якобы приносит благодать, удачу', *колдоры алтын* (букв. руки его золотые) '1. мастер, искусный в своем деле. 2. кто-либо может сделать все, за что не возьмется', *колы ач* (букв. рука его жадная) 'о жадном, алчном человеке', *колы женил* (букв. рука его легкая) '1. удачлив в своих делах, начинаниях. 2. о том, у кого что-либо получается легко', *колы жымжак* (букв. рука его мягкая) 'о том, у кого что-либо получается легко', *колы кату* (букв. рука его твердая) '1. о человеке, который держит кого-нибудь в строгости. 2. о том, у кого что-либо получается плохо', *колы кыймык табас* (букв. рука его не шевельнется) 'кто-либо решителен, смел, готов к какому-либо делу', *колы кыска*

(букв. рука его короткая) 'нет достаточной силы, власти, влияния; слабоват в чем-либо', *колы узун* (букв. рука его длинная) 'влиятельный, имеющий власть', *колы ырысту* (букв. рука его счастливая) 'всегда везет, удачлив в своих начинаниях', *колы энчикпес* (букв. рука его нетерпеливая) '1. плутоват, вороват; склонен к мошенничеству, воровству; 2. о драчливом человеке', *он колы* (букв. правая рука) 'надежный помощник; человек, на которого можно положиться'.

Примеры в контексте: [Элчи Шымдыевич:] ...Койлорды... кем жок билерим... Керек дезе [кучаны] акталап та ийерим. Улус: «**Колын јенил** киж и акталап ий» – дешкилеер (J. Каинчин. Айлыбыс јаныс өзөктө) '...Я в овцах хорошо разбираюсь... Если надо, то могу и [барана] кастрировать. Люди говорят: «У тебя рука легкая, кастрируй»' (АРФС, с. 142); *Ого [полкага] чыгып алала, чемоданысты бажыбыстын алдына салып ийдибис. Калак, уурчылар, јүзүн-базын колы энчикпес улустар алып баргай* (А. Адаров. Јаан телекейге јол) 'Забравшись туда [на полку], положили чемодан под головы. Как бы не унесли воры, всякие нечистые на руку люди' (АРФС, с. 146).

ФЕ, выражающие физическое и психическое состояние человека

К фразеологизмам, выражающим физическое и психическое состояние человека, относятся: *бутка* (*бутка-колго*) / *колго-бутка турар* (букв. на ноги (ноги-руки) / на руки-ноги встать) 'выздоровливать, оправляться от болезни', *колы-буды јенилген* (букв. руки-ноги ее стали легкими) 'родила', *колы-буды уур* (руки-ноги ее тяжелые) 'беременная', *колы-буды үзүлген* (букв. руки-ноги его оторвались) 'сильно устать (от тяжелой работы)', *колы кыскарган* (букв. рука ее стали короткими) 'беременная', *колы кычийт* (букв. рука его чешется) 'испытывает сильное желание что-либо сделать': *Эмди Кымыскай колы-буды јенилген, балазынын каткызын, ...баштапкы алтамын сакып јүрүп, канча кире сүүнбеди эмеш* (К. Төлөсөв. Кадын јаскыда) 'Теперь Кымыскай родила, ...сколько она радовалась ведь, пока ждала смех, первые шаги своего ребенка' (АРФС, с. 146).

Фразеологизм *бутка* (*бутка-колго*) / *колго-бутка турар*, имеющий также значение 'улучшать, укреплять свое материальное, экономическое состояние', может употребляться как по отношению к человеку, так и предприятию и т.п.: *Бүгүнгү күнде Россия ичинде предприятелерге јенилтелү калан төлөөр бистий ок региондор көп. 20 кирези рынокто ижин көндүктирип салган, јангы ла бутка-колго туруп клееткени 30-ка јуук* (Алтайдын Чолмоны, 1999, №№ 54-55) 'На сегодняшний день регионов с льготным налогообложением для предприятий, как у нас, в России много. Около двадцати наладили работу на рынке, тех, которые только становятся на ноги, около тридцати' (АРФС, с. 95).

ФЕ, выражающие взаимоотношения между людьми

Взаимоотношения между людьми выражают следующие фразеологизмы: *колго кирер* (букв. в руки попасться) 'оказываться в чем-либо распоряжении, владении и т.п.', *колго (колдо) тудар* (букв. в руках (в руках) держать) 'не давать воли, подчинять себе кого-либо', *колго-бутка илинер (оролор)* (букв. за руки-ноги цепляться (путаться)) '1. мешать передвижению, находясь рядом. 2. находиться рядом', *колго-бутка тургузар* (букв. на руки-ноги ставить) '1. вылечивать; вылечить. 2. воспитывая, доводить до самостоятельности. 3. помогать, заставляя активно действовать', *колго тўжер (тўжүп калар)* (букв. в руки упасть (упасть)) 'быть зависимым от кого-либо (из-за болезни, старости и т.п.)', *колго учураар* (букв. в руки попасться) 'оказываться в чем-либо владении, распоряжении', *колдон айрылар* (букв. от рук отбиться) 'переставать подчиняться кому-либо, вести себя независимо, непокорно', *колдон божодор (ычкынар)* (букв. из рук выпустить (уронить)) 'лишиться кого-либо или чего-либо по оплошности, непредусмотрительности', *колдон (колынан) качар* (букв. из рук (из рук) бежать) 'быть свободным, обретать независимость от кого-либо', *колдон чыгар* (букв. из рук выйти) 'переставать подчиняться кому-либо, вести себя независимо, непокорно', *колына (колы јаар) көрөр* (букв. на руки его (в сторону рук его) смотреть) 'самому не делать, ждать, когда кто-нибудь что-нибудь сделает', *колына берер* (букв. в руки его отдать/передать) '1. в собственность, в распоряжение кого-либо другого отдавать. 2. в подчинение кому-либо', *колынан тудар* (букв. за его руку поймать) 'вовремя останавливать того, кто занимается какой-либо порочной деятельностью'.

Примеры в контексте: *Бодо, ол колго тўжүп калган үйин канай кичеер јүрет* (К. Төлөсөв. Кадын јаскыда) 'Подумай, как он ухаживает за женой, которая зависима от него [из-за болезни]; ...*Алексейдин энези ле адазы Баграшка...көп катап келип, келдин бозу чылап јединип алып, ойто айылына апаратан. Олордын...колдорынан качып барар арга јокто, је канайдарын* (Б. Укачин. Ээлү туулар) '...Мать и отец Алексея много раз приходили к Баграш и опять за руки, словно теленка, уводили невестку к себе домой. Если нет возможности убежать... из их рук, ну что поделаешь' (АРФС, с. 139); *Печкени одыралла, чайдан азып койотон... Кижинин ле колы јаар көргүлейле, отургылар!* (J. Каинчин. Айлыбыс јаныс өзөктө) 'Затопив печку, поставили бы чаю... Сидят, сами ничего не делают!' (АРФС, с. 148).

ФЕ, выражающие те или иные действия человека

К фразеологизмам, выражающие те или иные действия человека, относятся: *бойын <колго> алар (алынар, тудар)* (букв. себя в руки брать (браться, держать)) 'сдерживаться; сохранять самообладание, подчиняя свои

чувства воле', <бойынын> *колына алар* (букв. <в свои> руки брать) '1. принимать на себя руководство, управление чем-либо. 2. забирать, отнимать', <бойынын> *колына кийдирер* (букв. <в свою> руку заполучить) 'присвоить, завладеть чем-либо', *кол салар* (букв. руку класть) 'подписывать', *колго алар* (букв. в руки брать) '1. решительно подчинять себе, заставляя повиноваться'; начать заниматься чем-либо', *колго алар (тудар)* (букв. в руки брать (держат)) '1. принимать на себя управление кем-либо или чем-либо. 2. забирать, захватывать', *колго кийдирер* (букв. в руки заполучить) 'завладеть чем-либо', *колго тутпас* (букв. в руках не держать) 'не прикасаться к чему-либо, не заниматься чем-либо в продолжение некоторого времени', *колды бош салар (бош салала отурар)* (букв. руки опустить (свободно опустив, сидеть)) '1. становиться пассивным, инертным, бездеятельным; утрачивать способность и желание действовать, делать что-либо. 2. ничего не делать, бездействовать, бездельничать', *колы-будын б'уктеер* (букв. руки-ноги гнуть) 'работать', *колы жеткен* (букв. рука его добралась) 'что-либо сделано, предпринято кем-либо', *колы жетпеген* (букв. рука его не добралась) 'не было времени, условий, возможностей заняться чем-либо, сделать что-либо'.

Примеры в контексте: *Тибет – Кыдаттын жери, 1,2 миллион кв. км. Мында 1,8 миллион кижы журтайт. 1904 жылда англичандар Тибетти бойынын колына кийдирип аларга умзангандар* (Алтайдын Чолмоны, 1999, №№ 176-177) 'Тибет – территория Китая, 1,2 миллиона кв. км. Здесь проживает 1,8 миллион человек. В 1904 году Тибет англичане пытались прибрать к своим рукам' (АРФС, с. 88); [Э. Т'ол'ос'ов:] *Бир катап карындажымла кожо с'ос алыжып отура, ого мындый а'жару эткеним сагыжыма эбелет: «Сенин 'улгерлерге т'уртунетен ойин жеткен болгодый, эмди сеге поэмаларды, туу'уларды колго алар ой келген»* (Алтайдын Чолмоны, 2005, №№ 10-11) '[Э. Т'ол'ос'ов:] Однажды, разговаривая с братом, помню, что сделал ему следующее замечание: «Мне кажется, что тебе хватит заниматься стихами, теперь пришло время взяться за поэмы' (АРФС, с. 134).

Действия, связанные с эмоциональным состоянием человека, обозначают фразеологизмы *колдорын жайар* (букв. руки свои разводять) 'не знать, как поступить или сказать что-либо от удивления, крайнего недоумения в затруднительных обстоятельствах', *колдорын чабынар* (букв. руками своими хлопнуть) 'выражать радость, удивление или какое-либо сильное чувство (ударив ладонями перед собой)', *колын (колло) жангыр* (букв. рукой своей (рукой своей) махнуть) 'испытывая досаду на что-либо или на кого-либо, чувство неудовлетворенности чем-либо, перестать что-либо делать или обращать внимание на кого-либо, на что-либо': – *Райком жок, Роберт Индрикович, – деп, тас башту кижы жалканчып айдала, колдорын жайды: мен мында бурулу эмес дегендий* (А. Собоев. К'ук'уртт'у ч'ол) 'Лысый человек, сказав, как бы пре-

смыкаясь: «Райкома нет, Роберт Индрикович», развел руками, словно говорил, что он не виноват' (АРФС, с. 140).

Характеристику действия выражают ФЕ *бойынын колыла* (букв. своей рукой) 'сам, самолично', *колды (колын) бош салбай* (букв. руки (руки свои) свободно не отпуская) не переставая, без устали, усердно (трудиться, делать что-либо); *колдын сыртыла* (букв. руки внешней стороной) 'небрежно, кое-как (делать что-либо)': [Кезер:] Ну, оставшиеся здесь люди, не опускайте руки, сколько можете, работайте...' (АРФС, с. 140).

Ситуацию, характеризующую свободу в осуществлении того или иного действия, выражает ФЕ *колы бош* (букв. рука его свободная) 'имеет полную свободу поступать так, как хочется'.

ФЕ, выражающие использование чего-либо, пользование чем-либо

К фразеологизмам, выражающим использование чего-либо, пользование чем-либо, относятся следующие ФЕ: *колго (колдо) тудар* (букв. в руках (в руках) держать) 'обладать чем-либо', *бойы колго келет (келип жат)* (букв. само к руке идет (идет)) 'легко, без труда достается что-либо', *бир колго* (букв. в одни руки) 'в ведение, в подчинение одной организации, одного лица', *бир колдо* (букв. в одних руках) 'в собственности одного человека', *колына учураар* (букв. в руки его попасть) 'случайно оказываться рядом, поблизости, так, что легко взять, воспользоваться', *колдон колго* (букв. из рук в руки) 'от одного к другому; прямо, без посредников', *колдон т'ушпес* (букв. с рук не сходить) 'постоянно (читается и т.д.)', *колы ажыра барар (од'ор)* (букв. через руки его идти (проходить)) 'находиться определенное время в ведении, в работе, на воспитании и т.п. у кого-либо', *колына к'очк'он* (букв. в руки его перешло) '1. в собственность, в распоряжение кого-либо другого перейти. 2. в подчинение кому-либо'.

Примеры в контексте: *Л.Н. Толстойдын «Война и мир» – друг, который не сходит с рук девушек-санитарок* (АРФС, с. 139); *Луудан жанып келген айылдажынын с'озиле болзо, Россияда эмди каан жок. Жан удурумга турган башкарунын колына к'очк'он* (Б. Укачин. Ээл'у туулар) 'Если верить словам вернувшегося с войны соседа, то в России теперь нет царя. Власть перешла в руки восстановленного правительства' (АРФС, с. 149).

ФСГ фразеологизмов с компонентом *кол* 'рука' включает также и другие ФЕ, которые не вошли в представленные выше подгруппы: *колы куру* (букв. рука его пустая) 'ничего не получив, не достав; ничего не имея при себе', *колы куру отурып калар* (букв. с пустой рукой остаться сидеть) 'без имущества, денег и т.д. остаться', *колы-будын тужактаар (тужаар, тужактап салар)* (букв. руки-ноги его путать (путать, спутать)) 'не давать возмож-

ности свободно действовать, вести себя независимо': *Ары көрзөн – агашхоз, бери көрзөн – прииск. Айландыра турган администрациялар аборигендерге алтам эдерге берей jat: жүзүн-жүүр жасактар, лицензиялар, налогтор ло штрафтар онын колы-будын тужактап салган* (Алтайдын Чолмоны, 1999, № 112) 'Туда посмотришь – лесхоз, сюда посмотришь – прииск. Администрации, находящиеся вокруг, не дают аборигенам шагу сделать: всяческие законы, лицензии, налоги и штрафы связывают их по рукам и ногам' (АРФС, с. 147).

Таким образом, в данной работе были рассмотрена ФСГ алтайских ФЕ с компонентом-соматизмом кол 'рука'.

Среди указанных фразеологизмы нами были выделены следующие подгруппы:

1. ФЕ, выражающие качественную характеристику человека;
2. ФЕ, выражающие физическое и психическое состояние человека;
3. ФЕ, выражающие взаимоотношения между людьми;
4. ФЕ, выражающие те или иные действия человека;
5. ФЕ, выражающие использование чего-либо, пользование чем-либо. Также следует отметить, что в рассмотренной ФСГ наблюдается вариантность и факультативность отдельных компонентов фразеологизмов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Долгополов Ю.А. Сопоставительный анализ соматической фразеологии (на материале русского, английского и немецкого языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Казань, 1973.
2. Хоссейн М.А. Национально-культурные особенности соматических фразеологизмов русского языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1994.
3. Алексеева С.Г. Фразеологизмы с компонентами «сердце» и «душа» в современном русском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1996.
4. Абрамова А.Г. Фразеологические единицы с компонентами-соматизмами в разноструктурных языках: на материале русского и чувашского языков: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Чебоксары, 2005.
5. Скарёв Д.С. Фразеологизмы русского языка с компонентами-соматизмами: проблемы семантики и прагматики: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск, 2006.
6. Туркулец И.А. Фразеологизмы с компонентами-соматизмами в художественных текстах М. А. Шолохова: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 2015. – 20 с.; и др.
7. Исаев А. Соматические фразеологизмы узбекского языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Ташкент, 1977.
8. Боргоякова Т.Г. Семантическая характеристика соматических фразеологизмов хакасского языка // Исследования по современному хакасскому языку. – Абакан, 1980. – С. 40–49.
9. Николина Е.В. Соматические фразеологизмы, характеризующие человека, в тюркских языках Сибири и казахском: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Новосибирск, 2002. – 26 с.
10. Тютешева Е.В. Человек и его мир в зеркале фразеологии (на материале тюркских языков Сибири, казахского и киргизского). – Новосибирск, 2006. – 225 с.
11. Чугунова А.Н. Соматические фразеологические единицы с пространственным значением в хакасском языке // Таврический научный обозреватель. – № 8. – 2017. – С. 54–59.
12. Чернова А.А., Дыдыянова С.Г. Сопоставительный анализ русских и алтайских фразеологизмов с соматическим компонентом «глаз» («кös») // Как слово наше отзовется... Сборник статей, посвященный 100-летию со дня рождения известного алтайского писателя и фольклориста П.В. Кучияка. – Горно-Алтайск, 1998. – С. 72–77.
13. Дыдыянова С.Г. Алтайские и русские фразеологизмы с соматическим компонентом «дьюрек» (сердце), выражающие состояние человека // Материалы XXXVI Международной научной студенческой конференции «Студент и научно-технический прогресс»: Филология / Новосибирский ун-т. – Новосибирск, 1998. – С. 69–71.
14. Чумакаев А.Э. Фразеологизмы с компонентом-соматизмом баш 'голова' в алтайском языке в сопоставлении с русским // Подвижники сибирской филологии: В.А. Аврорин, Е.И. Убрятова, В.М. Наделяев: Тезисы докладов Всероссийской научной конференции (Новосибирск, 27–29 сентября 2007 г.). – Новосибирск: Редакционно-издательский центр НГУ, 2007. – С. 256–258.
15. Чумакаев А.Э. Фразеологизмы с компонентами-соматизмами в алтайском языке (на материале фразеологизмов, выражающих качественную характеристику человека) // Историко-культурное взаимодействие народов Сибири: Материалы Международной научно-практической конференции / Под ред. И.В. Шенцовой, Д.М. Токмашева. – Новокузнецк: Изд-во КузГПА, 2008. – С. 170–173.
16. Чумакаев А.Э. Фразеологизмы с компонентами-соматизмами в составе фразеологических единиц, выражающих качественную характеристику человека в алтайском языке // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». – 2018. – № 9/2. – С. 188–190.
17. Чумакаев А.Э. Фразеологизмы с компонентами-соматизмами в книге «Кöстөриме туулар көрүнзин» Д. Каинчина // Идеино-художественные искания алтайских писателей конца XX–начала XXI вв.: к 80-летию Дибаша Каинчина. – Горно-Алтайск, 2018. – С. 192–202.
18. Чумакаев А.Э. Фразеологизмы с компонентом-соматизмом бут 'нога' в алтайском языке // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». – 2019. – № 9/2. – С. 183–186.
19. Алтайско-русский фразеологический словарь / Сост. А.Э. Чумакаев. – Горно-Алтайск, 2005. – 312 с.

© Чумакаев Алексей Эдуардович (newchae@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОЗНАНИЯ В XXI ВЕКЕ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Юань Юе

Аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
853342287@qq.com

PROBLEMS OF LINGUISTICS IN THE 21ST CENTURY IN RUSSIAN AND CHINESE

Yuan Yue

Summary: This study examines the linguistic means of superstition expression in Russian and Chinese cultures. The main task was to identify Russian and Chinese oral expressions containing superstitions and beliefs for good luck of different types, and to analyze them in terms of semantics, structure and functioning. The study was based on a written survey of 50 Russian and 27 Chinese students, the purpose of the study was to identify the most popular omens and superstitions in the Russian and Chinese cultures and to determine the level of «superstition» of the respondent. As a result, a corpus of 358 Russian and 185 Chinese superstitions was obtained, which can serve as the basis for a dictionary of modern superstitions. A comprehensive linguistic analysis of Russian and Chinese superstitions was conducted. The data from the Russian National Corpus (ruscorpora.ru), explanatory dictionaries and material from a number of other researchers were also used. The results showed that superstitions in Russian and Chinese can be divided into 12 thematic groups, but within these groups superstitious beliefs do not coincide or coincide partially: the key word of a superstition (for example, a mirror) may be the same, but the actions (events) associated with it are different in Russian and Chinese cultures; some of them have the same general premise, but opposite beliefs and predictions; some superstitions are presented only in one of the languages and have no analogues in the second. The differences between Russian and Chinese superstitions can be explained by the influence of different cultural and linguocultural factors.

Keywords: analysis, methods, Russia, China, study.

Аннотация: В данном исследовании изучаются языковые средства выражения в русской и китайской культурах. Основной задачей было выявить русские и китайские высказывания, содержащие суеверия и поверья на удачу разных типов, и проанализировать их с точки зрения семантики, структуры и функционирования. Исследование проводилось на основе письменного опроса 50 русских и 27 китайских студентов, целью исследования было выявить наиболее популярные приметы и суеверия в русской и китайской культурах и определить уровень «суеверности» респондента. В результате был получен корпус из 358 русских и 185 китайских суеверий, который может послужить основой для создания словаря современных суеверий. Был проведен комплексный лингвистический анализ русских и китайских суеверий. Использовались также данные Русского национального корпуса (ruscorpora.ru), толковые словари и материал ряда других исследователей. Результаты показали, что суеверия в русском и китайском языках можно разделить на 12 тематических групп, но внутри этих групп суеверные поверья не совпадают или совпадают частично: ключевое слово приметы (например, зеркало) может быть одинаковым, но действия (события), связанные с ним, в русской и китайской культурах разные; некоторые из них имеют одинаковый общий посыл, но противоположные поверья и прогнозы; некоторые суеверия представлены только в одном из языков и не имеют аналогов во втором. Различия между русскими и китайскими суевериями можно объяснить влиянием различных культурных и лингвокультурных факторов.

Ключевые слова: анализ, методы, Россия, Китай, изучение.

В современном мире, где образование играет важную роль, люди каждый день становятся свидетелями удивительных научных открытий и новых технологий. Но независимо от образования и социального статуса, люди по-прежнему суеверно продолжают «присаживаться на минутку» перед дальней поездкой или «смотреться в зеркало», когда возвращаются с полдороги. Более того, многие люди, как молодые, так и пожилые, часто носят с собой что-то, что, по их мнению, приносит им удачу и счастье. И, наверное, даже тот, кто не считает себя суеверным человеком, в случае, если видит разбитое зеркало, думает, что это не к добру. Изучение различных лингвистических и культурных концептов, типов и традиций очень популярно в наши дни[1]. Приметы и суеверия являются неотъемлемой частью культуры, они раскрывают национальные и культурные особенности

страны. Являясь устойчивыми языковыми единицами, они отражают различные фрагменты языковой картины мира[2]. Суеверия - это языковые единицы в виде предложений с предикативной функцией, которые выражают веру в удачу, в нечто сверхъестественное. Суеверия содержат непонятную связь и не имеют логического объяснения. Примета представляет собой указание народа на какое-то явление. Обычно это явление связано с прогнозом погоды. В отличие от понятия суеверия, примета (например, примета, предсказывающая погодные явления) обычно может быть объяснена с точки зрения логики[3]. Исследования суеверий проводятся в различных областях гуманитарных наук: психологии[4], социологии[5], педагогике, философии [6], межкультурной коммуникации. К сожалению, исследований, посвященных сопоставительному анализу языковых средств вы-

ражения поверий и суеверий на удачу в разных языках, немного. Данная работа призвана частично восполнить этот пробел.

В результате мы выяснили 358 суеверий, приведенных русскими респондентами (106 из которых были разными), и 185 - носителями китайского языка (58 из которых были разными). Мы выявили, что распространенные русские суеверия можно разделить на 12 тематических групп:

1. Суеверия, связанные с животными (например, «Черная кошка переходит вам дорогу – плохая примета», «Ваша кошка вылизывает и обхаживает себя – придут гости», «Убить паука – плохая примета», «Увидеть паука – к несчастью», «Птицы молчат – будет гроза», «Ласточки летают низко над землей – к дождю», «Ворона каркает – плохая примета», «Птица стучит в окно – к хорошим новостям»).
2. Суеверия, связанные с предметами быта (например, «Разбитое зеркало – плохая примета», «Разбитая посуда – к удаче», «Если упадет вилка – придет злая женщина, ложка – просто женщина, нож – придет мужчина», «Уронить посуду – придут гости»).
3. Суеверия, связанные с человеком (например, «Когда не узнаешь знакомого человека – он станет богатым», «Женщина на корабле – плохая примета», «Если первым, кого встретишь утром на улице, будет мужчина – удача, если женщина – плохая примета», «Не переступай через спящего или лежащего человека – он не вырастет»).
4. Суеверные верования, связанные с частями тела (например, «Если наступишь кому-то на ногу – надо, чтобы он в ответ наступил на твою. Иначе вы поссоритесь!», «Стричь ногти по вторникам – к деньгам», «Если чешется левая ладонь – получишь деньги», «Если чешется правая ладонь – тебя побьют», «Звон в правом ухе – к хорошим новостям, в левом – к плохим», «Не стриги волосы сам», «Если покраснели щеки – кто-то думает о тебе», «Если чешется кончик носа – будешь пьян», «Не показывай ничего плохого на поверхности тела (раны, болезни, царапины) – плохая примета»).
5. Суеверия, связанные с семейной жизнью (например, «Если мальчик будет похож на мать, а дочь на отца – они будут счастливы», «Не покупайте детскую одежду и детские вещи до рождения ребенка - плохая примета», «Незамужняя девушка не должна сидеть на углу стола – она никогда не выйдет замуж»).
6. Суеверия, связанные с домом (например, «Переезжая в новый дом или квартиру, сначала нужно поселить там кошку – к удаче», «Не прощайся и не целуй никого через порог – к ссоре», «Свистеть в доме – к потере денег»).

7. Суеверия вокруг растений (например, «Найти сирень с пятью лепестками – желание сбудется, с тремя – не сбудется», «Желтые цветы – вестники разлуки для влюбленных»).
8. Пищевые суеверия (например, «Если уронить соль, то дома будет ссора», «Если женщина использует слишком много соли при приготовлении пищи, то она влюблена», «Если вы откусили от хлеба два куса, значит, кто-то из вашей семьи голоден»).
9. Суеверия, связанные с предстоящей поездкой (например, «Не наступай на дорожный люк, это к беде», «Шить перед поездкой – плохая примета», «Присесть на минутку перед поездкой – хороший знак (к благополучной поездке)», «Если начинаешь поездку в пятницу – ничего хорошего не жди»).
10. Суеверия, связанные с учебной деятельностью (например, «Если перед экзаменом оставить на столе открытый учебник, то экзамен сдашь плохо», «Пятка под пяткой – удача на экзамене», «Если учебник перед экзаменом положить под подушку, то экзамен сдашь хорошо, все ответы придут в голову»).
11. Суеверия, связанные с погодными явлениями (например, «Красный закат – к холодной погоде», «Солнце садится в тучу – на следующий день будет дождь», «Дождь перед поездкой – хороший знак»).
12. Суеверия вокруг чисел (например, «Не ездь в 13-м вагоне, в 13-м месте, не покупай 13 цветов. 13 – несчастливое число», «Пятница тринадцатого – плохой день», «Никогда не дарите четное количество цветов»). Китайские суеверия были разделены на те же 12 тематических групп. Кроме того, была выделена отдельная группа китайских суеверий, связанных с Новым годом, так как Новый год очень важен для китайского народа, и, вероятно, поэтому в китайской культуре существует большое количество суеверий, связанных с этим праздником.

Китайские суеверия были разделены на те же 12 тематических групп. Кроме того, в отдельную группу китайских суеверий, связанных с Новым годом, была выделена постольку, поскольку Новый год очень важен для китайского народа, и, вероятно, поэтому существует большое количество суеверий, связанных с этим праздником в китайской культуре.

Сравнительный анализ наиболее часто встречающихся китайских и русских суеверий показал, что три из них совпадают: Не наступайте на крышки люков во время прогулок, это плохая примета. Подметать нужно снаружи внутрь, иначе выметет все богатство. Разбитые зеркала не следует использовать повторно.

Существуют суеверия, которые совпадают лишь частично. Другими словами, ключевые слова (ключевые объекты) в русских и китайских суеверных поверьях

могут быть одинаковыми, но связанные с ними действия – разными. Например, в русском языке разбить зеркало приводит к неудаче, в то время как в китайском говорят: Зеркало не должно быть обращено к кровати. В некоторых предложениях одно и то же событие имеет разный прогноз (предупреждение) в русской и китайской культурах.

По-русски, разбитая посуда – удача, а на китайском языке говорят, разбить тарелку. не очень хорошо.

Анализ также показал, что некоторые русские обычные суеверия не имеют аналогов в китайской культуре. Например, поговорка «Упадет нож/ложечка со стола - придет мужчина/женщина», существует только в русском языке. В Китае ножи и ложки не используются как обычные столовые приборы, они не популярны в китайской языковой картине мира, поэтому в китайской культуре нет суеверий, связанных с этими двумя предметами.

Суеверия и приметы очень популярны в нашей повседневной жизни. Они являются неотъемлемой частью культуры. Они отражают национальный характер народа

и его мировоззрение. Суеверия имеют свою языковую и культурную специфику (Стернин, 2011). Знание суеверий и примет и языковых средств их выражения помогает нам больше узнать о традициях и культуре страны. В ходе исследования были рассмотрены популярные русские и китайские суеверия, впервые был дан сравнительный лингвистический анализ. Результаты показали, что и в русской, и в китайской культурах существует большое количество примет и суеверий. Они помогают людям расширить свое языковое мировоззрение. Результат показывает, что в целом российская молодежь негативно относится к суевериям, в то время как китайцы относятся к ним положительно. Другими словами, русские менее суеверны, чем китайцы. Анализ материала показал, что народные приметы и суеверия в русском и китайском языках не совпадают или совпадают частично. Сходства и различия в суевериях определяются национальными традициями в русской и китайской культурах. Дальнейшие исследования могут быть продолжены на материале других лингвокультур. Перспективным представляется сравнение суеверий, встречающихся в других языках, а также сравнение суеверий и примет, используемых людьми из разных социальных групп.

ЛИТЕРАТУРА

1. Boduena-de-Kurtene, I.A. (1909). Dictionary of the living great Russian language by Vladimir Dal, in 4 volumes (3rd ed.). Publ. House M.O. Volfie.
2. Burger, J.M., & Lynn, A.L. (2005). Superstitious behavior among American and Japanese professional baseball players. *Basic and Appl. Soc. Psychol.*, 27, 71–76. https://doi.org/10.1207/s15324834basp2701_7
3. Chen, N., & Young, M. (2018). The Relationship Between Belief in Stable Luck and a Propensity for Superstition: The Influence of Culturally Conferred Agency Beliefs. *J. of Cross-Cultural Psychol.*, 49, 002202211877729. <https://doi.org/10.1177/0022022118777296>
4. Fliginskih, E.E. (2014). On the question of defining the term “superstition”. *Bull. of the Chuvash Univer.Human.*, 1, 153–157.
5. Pankeev, I.A., & Pankeeva, N.I. (2007). *Secrets of Russian superstitions* (5th ed.). AST. Rudski, J. (2003). What Does a “Superstitious” Person Believe? Impressions of Participants. *J. of General Psychol.*, 130(4), 431–445. <https://doi.org/10.1080/00221300309601168>
6. Sadova, T.S. (2004). *Folk sign as a text and problems of linguistics of folklore text* [Doctoral Dissertation]. St. Petersburg.

© Юань Юе (853342287@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

Наши авторы

Our authors

Abdullayeva Z. – Senior Lecturer, Moscow Institute of Steel and Alloys

Afonshina A. – PhD in history, Teacher, Lobatchevski State University of Nizhni Novgorod

Antsiferova O. – PhD in Philology, senior lecturer, Federal State Budgetary Institution of Higher Education "Urals State Medical University" of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation (Yekaterinburg)

Arkipova S. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, FSBEI HE "Mordovia State Pedagogical University named after M.E. Evseev" (Saransk)

Bagdasarova I. – Senior Lecturer, Moscow Institute of Physics and Technology

Barebina N. – Doctor of Philology, Associate Professor, Baikal State University

Belousova O. – Teacher, Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow)

Bogdanova N. – Candidate of Historical Science, Senior Lecturer, RUDN University

Bolbat O. – PhD, Associate Professor, Siberian Transport University (Novosibirsk)

Chumakaev A. – candidate of philological sciences (PhD), senior research associate, Altaic Scientific Research Institute named after S.S. Surazakov (Gorno-Altaysk)

Druzhinina M. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Lomonosov Northern (Arctic) Federal University

Dudarenok S. – Doctor of Historical Sciences, Professor, Leading Research Officer, Institute of history, Archeology and Ethnography of the peoples of the Far East FEB RAS, Vladivostok

Eferova A. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Plekhanov Russian University of Economics

Erofeeva T. – Doctor of Philology, Professor, Perm State University

Fedotov D. – Northern State Medical University, Arkhangelsk

Galeeva T. – Ph.D., Associate professor, Moscow International University

Goncharova V. – Ph.D., Associate professor, Plekhanov Russian University of Economics (Moscow)

Hekalo O. – PhD, Associate Professor, Siberian Transport University (Novosibirsk)

Imanova P. – PhD student of ASPU, lecturer of the Pedagogical College of Humanities at ASUCA

Jia Shuyue – Postgraduate student, Institute of Linguistics, Russian Academy of Sciences

Jiang Shan – Graduate student, Peoples' Friendship University of Russia

Katashev M. – Candidate of Historical Sciences, Budgetary scientific institution Altai Republic «Research Institute of Altaic Studies S.S. Surazakov»

Khromova A. – Northern State Medical University, Arkhangelsk

Kudashova E. – postgraduate student, Naberezhnochelninsk State Pedagogical University

Kurnosova M. – Postgraduate student, Lomonosov Northern (Arctic) Federal University

Lavrishsheva E. – Ph.D. in Philology, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Bunin Yelets State University"

Levitsky S. – Northern State Medical University, Arkhangelsk

Litvjak O. – Candidate of philol. sci., docent, Crimean engineering and pedagogical University named after Fevzi Yakubov, Simferopol

Lutsenko N. – Senior Lecturer, Moscow Institute of Physics and Technology

Melnikov N. – Candidate of Historical Sciences, Chef Researcher, Institute of History and Archeology Ural Branch of the Russian Academy of Sciences (Yekaterinburg)

Meng Fanhong – Professor, Heihe University, Heihe, Heilongjiang Province, China

Nan Yanhua – Ph.D. Student, FSBEI HE "Saint Petersburg State University"

Nelyubina E. – candidate of pedagogical sciences, assistant professor, Samara State University of Social Sciences and Education, Samara

Novikova M. – Ph.D (Philology), Professor, Russian State University of Justice (Moscow)

Panfilova L. – doctor of pedagogical sciences, professor, Samara State University of Social Sciences and Education, Samara

Pankova T. – Ph.D., Associate professor, Voronezh State University

Paizin N. – Lecturer, Moscow Aviation Institute

Pigalova N. – FSBEI HE "Mordovia State Pedagogical University named after M.E. Evseviev" (Saransk)

Popkov M. – postgraduate student, Ryazan State University S.A. Esenin

Semenov S. – Candidate of Historical Sciences, associate professor, Orenburg State University

Semenov S. – Candidate of Historical Sciences, associate professor, Orenburg State University

Semenova V. – Graduate student, Baikal State University

Solntseva E. – Candidate of Philological Science, Associate Professor, RUDN University

Torushev E. – Candidate of Historical Sciences (PhD), Senior Researcher, Budget Scientific Institution of the Republic of Altai «Research Institute of Altai Studies named after S.S. Surazakova» (Gorno-Altaiisk)

Veterkov A. – PhD in History, Associate Professor, Russian University of Transport, Moscow

Yan Lei – Lecturer, Harbin Normal University

Yanova E. – Senior Lecturer, Moscow International University

Yuan Yue – Postgraduate student, Lomonosov Moscow State University

Zakieva R. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kazan State Power Engineering University

Zakirova E. – Doctor of Philology, Professor, Moscow State Linguistic University

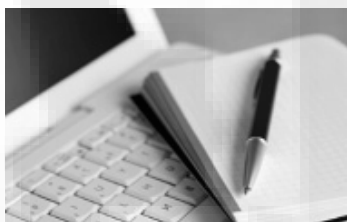
Zapariy V. – Candidate of Historical Sciences, Researcher, Institute of History and Archeology Ural Branch of the Russian Academy of Sciences (Yekaterinburg)

Zhao Huiqing – Associate Professor, University of Heihe heihe (China); Ph.d. student, Far Eastern Federal University, Vladivostok

Zhdanova Yu. – PhD student, Perm State University

Zhigalova E. – Research Fellow, East Siberian Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Irkutsk

Требования к оформлению статей, направляемых для публикации в журнале



Для публикации научных работ в выпусках серий научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» принимаются статьи на русском языке. Статья должна соответствовать научным требованиям и общему направлению серии журнала, быть интересной достаточно широкому кругу российской и зарубежной научной общественности.

Материал, предлагаемый для публикации, должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях, написан в контексте современной научной литературы, и содержать очевидный элемент создания нового знания. Представленные статьи проходят проверку в программе «Антиплагиат».

За точность воспроизведения дат, имен, цитат, формул, цифр несет ответственность автор.

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей без изменения научного содержания авторского варианта.

Научно-практический журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» проводит независимое (внутреннее) рецензирование.

Правила оформления текста.

- ◆ Текст статьи набирается через 1,5 интервала в текстовом редакторе Word для Windows с расширением “.doc”, или “.rtf”, шрифт 14 Times New Roman.
- ◆ Перед заглавием статьи указывается шифр согласно универсальной десятичной классификации (УДК).
- ◆ Рисунки и таблицы в статью не вставляются, а даются отдельными файлами.
- ◆ Единицы измерения в статье следует выражать в Международной системе единиц (СИ).
- ◆ Все таблицы в тексте должны иметь названия и сквозную нумерацию. Сокращения слов в таблицах не допускается.
- ◆ Литературные источники, использованные в статье, должны быть представлены общим списком в ее конце. Ссылки на упомянутую литературу в тексте обязательны и даются в квадратных скобках. Нумерация источников идет в последовательности упоминания в тексте.
- ◆ Литература составляется в соответствии с ГОСТ 7.1-2003.
- ◆ Ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

Правила написания математических формул.

- ◆ В статье следует приводить лишь самые главные, итоговые формулы.
- ◆ Математические формулы нужно набирать, точно размещая знаки, цифры, буквы.
- ◆ Все использованные в формуле символы следует расшифровывать.

Правила оформления графики.

- ◆ Растровые форматы: рисунки и фотографии, сканируемые или подготовленные в Photoshop, Paintbrush, Corel Photopaint, должны иметь разрешение не менее 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.
- ◆ Векторные форматы: рисунки, выполненные в программе CorelDraw 5.0-11.0, должны иметь толщину линий не менее 0,2 мм, текст в них может быть набран шрифтом Times New Roman или Arial. Не рекомендуется конвертировать графику из CorelDraw в растровые форматы. Встроенные - 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.

По вопросам публикации следует обращаться к шеф-редактору научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» (e-mail: redaktor@nauteh.ru).