

СОВРЕМЕННАЯ НАУКА :
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№ 11–12 2015 (ноябрь–декабрь)

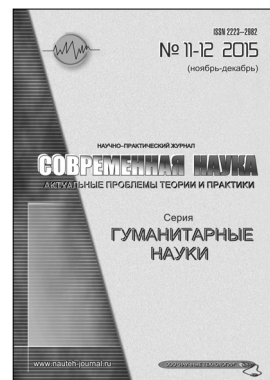
Учредитель журнала
Общество с ограниченной ответственностью
«НАУЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»

Редакционный совет

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

Издатель: Общество с ограниченной ответственностью
«Научные технологии»Адрес редакции и издателя:
109443, Москва,
Волгоградский пр–т, 116–1–10
Тел/факс: 8(495) 755–1913
e-mail: redaktor@nauteh.ru
http://www.nauteh-journal.ru
http://www.vipstd.ru/nautehЖурнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере массовых коммуникаций, связи и охраны культурного наследия.
Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77–44913 от 04.05.2011 г.

Scientific and practical journal



В НОМЕРЕ:

ИСТОРИЯ
ПЕДАГОГИКА,
ФИЛОЛОГИЯ

Журнал издается с 2011 года

Редакция:

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

Журнал отпечатан в типографии

ООО «КОПИ–ПРИНТ»
тел./факс: (495) 973–8296Подписано в печать 23.12.2015г.
Формат 84x108 1/16
Печать цифроваяЗаказ № 0000
Тираж 2000 экз.

ISSN 2223-2982



ИСТОРИЯ

И.И. Брыксин – Негативные явления в ходе мобилизаций в годы Великой Отечественной войны (По материалам Ярославской области)

I. Bryksin – The negative phenomena during mobilization in days of the Great Patriotic War4

Е.И. Быстров – Совместная деятельность общественных организаций Советского Союза и Верховного Совета СССР по преодолению этнополитического кризиса в 1989–1991 годах

E. Bystrov – Joint activities of non-government organisations of the USSR and the supreme soviet of the USSR regarding the overcoming of an ethnopolitical crisis in 1989–19918

Т.М. Головина – К вопросу об организации органов городского самоуправления в Казанской губернии в 1785–1870 гг.

T. Golovina – To the question of the organization of municipal government in the Kazan province in 1785–187013

Е.В. Дворецкий, О.В. Шевченко – Трактатка либеральной общественностью российской провинции конца XIX – начала XX века вопросов образования и просвещения в контексте предлагаемой ими модели реформ

E. Dvoretzkiy, O. Shevchenko – The interpretation of the liberal public of the Russian province of the late XIX – early XX century the issues of education and education enlightenment in the context of the proposed reform model17

Т.Л.Э. Лебато – К вопросу о римском кадастре территории городов Liberae et Immunes провинции Africa

T.L.E. Lebato – To the question of Roman cadastres of liberal and immune cities of the province of Africa21

Ж.С. Мажитова – Современная Российская и Казахская историография о судьбе института биев в XX веке

Z. Mazhitova – The modern historiography of Russia and Kazakhstan on status of the court of Biysin XXc24

М.А. Несин – Институт Тысячских в историографии

M. Nesin – Tysyatskys in istoriography28

Е.К. Пилипян – Социальный бизнес как новый этап в историческом процессе формирования современного дальневосточного предпринимательства

Y. Pilylyan – Social entrepreneurship as a new stage in the historical process of the contemporary Far-Eastern business32

С.Н. Синегубов, С.П. Шилов – "Раздоры в благородном семействе": к проблеме организационного единства в Германской Флотской пропаганде в 1898–1902 гг.

S. Sinegubov, S. Shilov – "A noble family discords": on the issue of organizational unity in the German fleet propaganda in 1898–190236

Н.С. Третьяков – Мероприятия органов власти по сохранению пригородных дворцов Петрограда–Ленинграда. 1917–1931 гг.

N. Tretyakov – The measures taken by the Soviet authorities to preserve the suburban palaces of Petrograd–Leningrad in 1917–193141

ПЕДАГОГИКА

Н.П. Бакулин – Использование автомобильной динамической полосы препятствий в совершенствовании навыков управления оперативно-служебным автомобилем сотрудниками полиции

N. Bakulin – Use of an automobile dynamic obstacle course in improvement of skills of control of the quick official car by police officers45

Т.С. Буторина, Л.В. Ульяновская – Проблема сущности внешкольного образования в работах В.И. Чарнолуцкого

T. Butorina, L. Uliyanovskaja – The problem essentially non-formal education in the works of V.I. Charnolusky54

Е.В. Виноградова – Педагогическая модель воспитания эмоционально-волевой культуры старшеклассников в образовательном пространстве

E. Vinogradova – Pedagogical model of education of the emotional-volitional culture of senior pupils in educational space58

Г.В. Власюк, А.Б. Письменная – Как заинтересовать студентов в повышении своей конкурентоспособности

G. Vlasyuk, A. Pismennaya – How to interest students in improving their competitiveness60

С.Ю. Егорова – Личность педагога в образовательном процессе

S. Egorova – The pedagogue's personality in the educational process66

М.С. Задворная, М.Н. Андерсон – Состояние проблемы подготовки педагогов ДОУ к личностно-ориентированному взаимодействию с детьми дошкольного возраста в системе дополнительного профессионального образования

M. Zadvornaya, M. Anderson – The problem of teacher training to the personality-oriented interaction with preschool children in system of additional professional education69

О.Ф. Золотова, Ю.Ф. Прокопьева – Типичные ошибки у студентов, изучающих китайский язык на начальном уровне

O. Zoltoeva, Y. Prokopyeva – Typical mistakes of students studying chinese on the elementary level72

Н.Б. Ковалева – Метапредметность и личностные результаты в контексте задач модернизации образования

N. Kovaleva – Metasubject and personal results as a basis for modernization of education75

Е.В. Кониная – Лингвопсихологические основы в построении системы повышения квалификации преподавателя иностранного языка

E. Konina – Lingua-psychological base in the system of qualification improvement of foreign language teacher80

В.В. Коробкова – Реализация концепции развития воспитательного потенциала семьи в открытом образовательном пространстве

V. Korobkova – Implementation of the concept of development of the educational potential of the family in the open educational space83

И.А. Левицкая – Исследование профессиональной направленности личности на этапе профессионального самоопределения

I. Levitskaya – Research of professional personality orientation at the stage of professional self-determination89

С.М. Маркова, А.М. Петровский – Историко-педагогический аспект развития социального партнерства в профессиональном образовании

S. Markova, A. Petrovsky – Historical and pedagogical aspect of development of social partnership in professional education ...96

С.М. Маркова, С.А. Цыплакова – Управленческо-педагогическая подготовка будущих педагогов профессионального обучения

S. Markova, S. Tsyplakova – Management and pedagogical training of future teachers of professional training100

В.П. Мартынов, Е.Ю. Авксентьева, С.Ю. Авксентьев – Научно-методические аспекты разработки виртуальной среды дистанционного обучения образовательного учреждения
V. Martynov, E. Avksentyeva, S. Avksentyev – Scientifically-methodical aspects of the virtual environment development of distance learning educational institutions103

А.Н. Миронов, А.А. Торопова – Электронный образовательный ресурс "Дифференциальные уравнения" для бакалавров направления "Математика и компьютерные науки"
A. Mironov, A. Toropova – Electronic educational resource "Differential equations" for bachelors of the direction "Mathematics and computer science"107

О.Л. Мнацаканян – Особенности использования сетевой образовательной среды в профессиональной деятельности педагога
O. Mnatsakanyan – Features of use of the network of the educational environment in the professional work of the teacher110

Л.Г. Носкова – Образовательная модель формирования системы профессиональной речевой подготовки сотрудников ОВД
L. Noskova – Educational model of formation of system of vocational speech training of staff of Department of Internal Affairs114

Т.Н. Саркисян – Основные этапы кризисных состояний в совершенствовании одаренной личности
T. Sarkisyan – The main stages of crisis states in the improvement of gifted individuals117

Е.С. Филимонова – Изобразительное искусство как средство художественной потребности младших школьников
E. Filimonova – Fine art as a means of artistic needs of younger students120

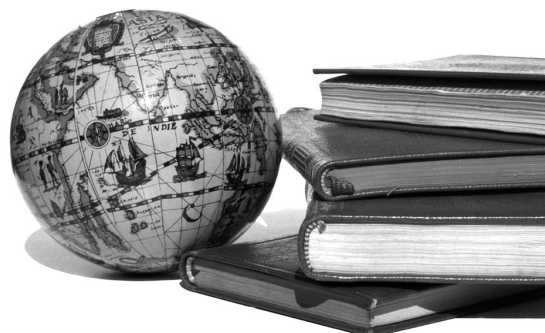
Л.В. Шаргородская – Анализ успешности обучения и социализации детей с расстройствами аутистического спектра в соответствии с критериями международной классификации функционирования
L. Shargorodskaya – Analysis of the success of training & socialization of children with autism spectrum disorders according to the criteria of the international classification of functioning123

О.Ю. Швецова – Методические особенности музыкально-теоретической подготовки будущих педагогов-музыкантов к профессиональной деятельности в контексте модернизации образования
O. Shvetsova – Methodical features of musical and theoretical training of future music teachers to professional activity in the context of education modernization129

А.Х. Яхьева, И.В. Мусханова – Личность младшего школьника: условия развития интеллектуальных способностей в этнокультурной среде
A. Yakhyaeva, I. Muskhanova – The identity of the younger schoolboy: the conditions of the development of intellectual abilities in the ethno-cultural environment133

ФИЛОЛОГИЯ

Е.В. Назарова, Б.В. Соктоева, Е.П. Дыленова – Особенности передачи инструкций по применению лекарственных препаратов с английского на русский язык
E. Nazarova, B. Soktoeva, E. Dylenova – Peculiarities of translating prescription drug information from English into Russian Languages139



Л.Г. Абдрахимов – К вопросу о феномене речевой ошибки в исследованиях китайских лингвистов
L. Abdrakhimov – The question about the phenomenon of speech errors in the study of chinese linguists143

И.В. Боровкова – Структурно-семантическая обусловленность употребления падежных форм или предложных конструкций
I. Borovkova – Structural-semantic dependence or use case forms prepositional constructions148

Ц. Ван – "Благородный муж" в русских переводах трактата "Лунь юй": содержание понятия с точки зрения современного Российского читателя
J. Wang – "Noble man" in Russian translations of the tractate "Lun yu": content of the concept from the point of view of modern Russian reader152

А.В. Кожокина – Типы каузативных отношений cause и make (сравнительный анализ)
A. Kozhokina – Types of causative relations "cause" and "make" (comparative analysis)156

К.С. Корюкаева – Традиционные исконные фразеологизмы в журналистских текстах
K. Korukaeva – Traditional native idioms in journalistic texts162

А.М. Кочерган – Стратегия эстетизации как одна из имплицитных форм выражения категории сажестивности в рекламном дискурсе (на примере тактики контрастивного анализа)
A. Kochergan – Esthetics strategy as one of the implicit forms of the suggestive category in advertising discourse167

О.Н. Мужикова – Концепт цвета GREEN в сленге английского языка
O. Muzhikova – Concept of green colour in English slang170

Е.А. Пержу – Состояние как узуальный и окказиональный смысл
E. Perzhu – State as common and occasional meaning175

Г.О. Щукина – Подготовка профессиональных переводчиков: опыт проведения переводческого эксперимента
G. Shchukina – An experiment in translation as a training technique for prospective translators179

ИНФОРМАЦИЯ

Наши Авторы / Our Authors184
 Требования к оформлению статей, направляемых для публикации в журнале186

№ 11-12 2015 (ноябрь-декабрь)

CONTENTS

НЕГАТИВНЫЕ ЯВЛЕНИЯ В ХОДЕ МОБИЛИЗАЦИЙ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ (ПО МАТЕРИАЛАМ ЯРОСЛАВСКОЙ ОБЛАСТИ)

THE NEGATIVE PHENOMENA DURING MOBILIZATION IN DAYS OF THE GREAT PATRIOTIC WAR (ON MATERIALS OF THE YAROSLAVL REGION)

I. Bryksin

Annotation

In this article on the example of the Yaroslavl region the negative phenomena arising during the military and mobilization companies in the period of the Great Patriotic War are considered. The special attention is paid to consideration of such phenomena as distribution of defeatist moods, desertion and evasion from military service.

Keywords: mobilization, desertion, defeatism, deviators, Red Army.

Брыксин Илья Игоревич

Аспирант,

Ярославский государственный
университет им. П.Г. Демидова

Аннотация

В данной статье на примере Ярославской области рассматриваются отрицательные явления, возникавшие во время военно-мобилизационных компаний в период Великой Отечественной войны. Особое внимание уделяется рассмотрению таких явлений как распространение пораженческих настроений, дезертирство и уклонение от воинской службы.

Ключевые слова:

Мобилизация, дезертирство, пораженчество, уклонисты, Красная Армия.

Великая Отечественная война всколыхнула всю страну, подавляющая часть населения которой была проникнута патриотическими настроениями и готова была воевать за свою Родину. Однако наряду с этим положительным явлением имели место и определенные отрицательные моменты, связанные с негативным отношением части граждан к их участию в Великой Отечественной войне.

Нередким было такое, опасное в условиях военного времени, явление как нарушение дисциплины военно-служащими. Часто причиной нарушения дисциплины и совершения преступлений было нетрезвое состояние мобилизованных, причем подобные инциденты нередко были вызваны серьезными упущениями со стороны местных властей.

Примером этого является массовый разгул, произошедший 27 июля 1941 г. на речном вокзале Ярославля, когда половина мобилизованных из маршевой роты разбили бочку с пивом, напились и вступили в конфликт с сотрудниками районной милиции. Эта маршевая рота в составе 450 чел. была сформирована в городе Бежецке Калининской области еще 22 июля и была направлена в Рыбинск. Райвоенкомат Бежецка не обеспечил роту должным количеством хлеба и по прибытии в Рыбинск,

командир роты обратился к местным властям с просьбой о предоставлении продовольствия. И первый секретарь Рыбинского горкома партии, и глава горисполкома ответили отказом, в результате чего бойцы остались голодными. По прибытии роты в Ярославль, ей также не было предоставлено продовольствие и мобилизованные весь день оставались голодными. В итоге почти вся рота вырвалась с барж и бросилась к ларькам, в которых продавались спиртные напитки [8, л. 59].

Не всегда причиной разгула и пьянства было недоедание и плохое моральное состояние солдат, встречались также и случаи отрицательного воздействия на мобилизованных со стороны командиров маршевых подразделений. 22.07.1941 г. в Углич прибыла маршевая рота под командованием В.З. Захарова, который во время следования на барже подразделения до Ярославля, употреблял спиртные напитки и оскорблял командира судна. Потратив на алкоголь средства, полученные от военкомата на содержание роты, он напился до такого состояния, сто распустил все маршевое подразделение, бойцы которого стали пьянствовать по примеру своего командира. На замечания капитана судна, командир роты ответил: "Я голодный, давайте хлеба, а то дам распоряжение всю команду сбросить в воду. Я желал бы, чтобы Гитлер бросил одну бомбу в нас" [8, л. 60]. Командир ро-

ты и несколько солдат были преданы суду за нарушение дисциплины военного времени и антисоветскую пропаганду.

Помимо пьянства, нередкими были случаи мародерства советских солдат и командиров, также часто вызванного проблемами со снабжением продовольствием. В Красновском сельсовете Ярославской области один из командиров батальонов 361-й стрелковой дивизии изъял у местного колхоза запасы продовольствия, при этом грубо оскорблял председателя, наставляя на него револьвер и угрожая расстрелом [8, л. 176].

Во время мобилизационных компаний, органы военного управления столкнулись с такими проблемами, как уклонение от воинской службы и дезертирство из вооруженных сил. Накануне войны приказом НКО СССР от 8.07.1940г. [2, с. 155] регламентировались особенности уголовной ответственности за данные виды преступлений. Самовольное оставление своего подразделения на время менее двух часов рассматривалось товарищеским судом, повторное совершение подобного действия уже разбиралось военным судом и каралось отправкой в дисциплинарные воинские части на период до 2-х лет, а по законам военного времени – тюремным заключением на срок до 7-ми лет. Дезертирством считалось самовольно оставление военнослужащим рядового и младшего командного состава своего формирования на время более 24-х часов. Наказанием за дезертирство было тюремное заключение сроком до 10 лет, а во время войны, уличенные в этом преступлении, приговаривались к высшей мере наказания – расстрелу.

Советское руководство с самого начала и до конца войны проводило жесткую политику в отношении уклонистов и дезертиров. Приказом Ставки № 270 от 16.08.1941г. лица командного и военно-политического состава РККА сдававшиеся в плен неприятелю или ушедшие в тыл, объявлялись дезертирами [3, с. 59]. Они подлежали расстрелу, а члены их семей арестовывались. Дезертирство было следствием поражений Красной Армии. В период отступления множество солдат отставали от своих воинских частей и из-за опасности быть обвиненными в дезертирстве, вынуждены были скрываться на территории, захваченной врагом.

Во многих районах Ярославской области встречались случаи уклонения граждан от призыва в действующую армию. В Рыбинском районе один из рабочих фарфорового завода, узнав о мобилизации, стал выступать с антисоветскими высказываниями, а колхозник из того же района отбил себе пальцы рук с целью уклонения от службы [10, л. 18]. В Борисоглебском районе один из мобилизуемых исчез прямо с пункта призыва. В Любимском р-не выявлен случай подделки военного билета, а в Некрасовском р-не один из призывников подделал заключение медицинской комиссии, добавив к слову "годен"

отрицательную частицу "не" [10, л. 19].

Иногда члены семей мобилизуемых выступали против отправки своих родственников на фронт. Жительница Заволжского р-на Березина заявляла: "Коммунисты начали войну, пусть они и воюют" [11, л. 54]. Тем не менее, ее беспартийный муж резко осудил такие высказывания, и сразу же обратился в военный комиссариат с прошением зачислить его в ряды армии.

Росту количества уклонистов и дезертиров в начале войны способствовало усиление панических настроений, вызванных распространением слухов пораженческого характера. В третий день войны, дворник Бычкова распространяла информацию о бомбардировке Рыбинска, сотрудница отдела снабжения фабрики "Североход" Твердышева, пустила слух о разгроме Москвы вражеской авиацией, а работница хлебозавода Смыслова рассказывала о захвате врагом Ленинграда [10, л.28]. А в одном из ярославских колхозов бывшая осужденная Лукьянова заявляла что "пришел крах, и теперь все будет принадлежать немцам" [10, л. 18].

Помимо уклонения от призыва, некоторые граждане открыто высказывали свои симпатии по отношению к неприятелю, показывали враждебность к советскому режиму. Житель деревни Ведериники Ярославского района Шокин после объявления мобилизации вышел на улицу, перекрестился и сказал: "Слава Богу, немец немножко поубавит коммунистов" [11, л. 66]. На костромской фабрике "Знамя Труда" работница З. А. Напулина заявила что "коммунисты боятся войны с Гитлером и хорошо, что Гитлер объявил войну. Нам все равно, пусть вместо Сталина Гитлер, лишь бы быть сытыми". Другая работница той же фабрики А. Е. Тихомирова сказала что "при старом правительстве было хорошо, всего было много, а сейчас не живешь, а мучаешься. Как стали воевать так просят помощи для Красной Армии. Уж лучше бы, гады, молчали, все равно Гитлер победит". На комбинате Зверыкина дело дошло даже до того, что на стене мужской уборной была нарисована немецкая свастика [11, л. 88].

Антивоенные и пораженческие настроения возникали не по причине трусости советских граждан, а как следствие недовольства населения своим тяжелым материальным положением и надежд на изменение ситуации к лучшему, после победы неприятеля и смены власти. Колхозница Москвина из Нерехтского р-на говорила что "скоро придут немцы, перевешают всех коммунистов и при немцах жизнь пойдет лучше", а И.И. Мосин из Некрасовского р-на заявил, что раз в стране нет хлеба, то "приходится идти к Гитлеру на готовый хлеб" [11, л. 89].

Особенно много случаев отрицательного отношения к мобилизации и ярко выраженной враждебности к членам партии наблюдалось в Брейтовском р-не области. Н. А. Суворов из дер. Захарово утверждал что "Германия побе-

дит СССР, мы уничтожим коммунистов, заберем их дома и землю", мобилизуемый Соколов кричал что "коммунистов за горло вытащит и уничтожит", а колхозница Емелина сказала мобилизованному председателю колхоза: "первая пуля тебе в лоб". Жена красноармейца М. Я. Бутова призывала военнообязанных "обернуть оружие против того, кто сидит в кремле" [12, л. 63]. В районе также проживал немец Карл, попавший в плен в годы первой мировой войны и прославлявший национал-социалистический режим. Все эти граждане, объявленные уклонистами и паникерами, были арестованы и преданы суду.

Также часть населения не хотела воевать, поскольку надеялась на реставрацию старых порядков и восстановление свободы вероисповедания. Наблюдалось усиление религиозных настроений, даже появились слухи, что немцы будут убивать некрещеных. Некоторые граждане заявляли о том, что молились Богу об уничтожении коммунистов, другие вывешивали в своих избах портреты царя Николая Второго. Один из жителей Чухломского р-на заявил: "Слава Богу, немцы придут и церковь откроют". Единоличник Громов из дер. Старово заявлял: "Дождались Христова дня, скоро коммунистов побьют, землю разделят, и будем жить по-старому" [11, л. 90].

Распространение пораженческих настроений возымело отрицательное последствие в виде отказа части граждан сражаться за свою страну. Так мобилизованный из Ярославского р-на Сафиулин заявил: "Надо сдаваться в плен, если меня возьмут, я так и сделаю чем умирать под пулей или здесь с голоду" [11, л. 90]. Заведующий финансовым отделом Арефинского р-на Казанин стал после получения повестки, не явился на призывной пункт и стал добиваться бронирования от призыва, а портниха Виноградова из того же р-на явилась в райком комсомола и сказала: "Выпишите меня из комсомола, и в кружок ПВО ходить не буду, а то на войну пошлют" [11, л. 92]. Счетовод колхоза "Трудовая колонна" А. В. Стрижев заявил следующее: "Германия сильнее нас, нам против нее не выстоять. Если я пойду на фронт, то сдамся в плен" [12, л. 63].

По мере приближения немецких армий к Москве, создалась реальная угроза вторжения противника на территорию Ярославской области, которая превратилась в прифронтовую зону, что привело к увеличению числа дезертиров в регионе. Для борьбы с дезертирством силами военкоматов и органов внутренних дел были организованы команды, осуществляющие в местах скопления людей досмотр граждан, вызывавших подозрение в дезертирстве и уклонению от службы. Обвинения в дезертирстве могли быть предъявлены военнообязанным даже за несвоевременную явку на сборные пункты. В начале войны многие граждане были несправедливо арестованы по ложному обвинению в дезертирстве.

В дезертирстве были уличены даже бойцы, призывав-

шиеся в действующую армию по партийным мобилизациям. Полковой комиссар Лачков, военный комиссар Новоград-Волынского училища, в котором проходило военное обучение коммунистов, сообщал в ярославский обком партии о факте дезертирства 3-х человек из третьей роты. Дезертирами были объявлены два жителя Рыбинска – кандидат в члены ВКП (б) С.Ф. Мамонтов и член ВЛКСМ М.И. Наумов, а также уроженец Костромы комсомолец П.И. Марков [9, л. 1]. В дальнейшем Мамонтов был задержан органами внутренних дел после того как вернулся в Рыбинск из госпиталя, где находился на лечении вследствие полученного ранения. Также он сообщил о гибели своего земляка дезертира Наумова в бою, в котором они оба принимали участие [9, л. 4].

За 1941 г. в Ярославской области подверглись задержанию почти 6 тыс. местных граждан, обвинявшихся в уклонении от призыва или же в дезертирстве, чуть более 50% из них было признано виновными в совершении данных преступлений [5, с. 176].

Как дезертирство расценивалось и проявление трусости отдельными ответственными работниками местных предприятий и учреждений, под которым понималась поспешная эвакуация из области, в связи с возможным вторжением противника. Так в октябре 1941 г. областной прокурор Шляев, директор завода "Победа рабочих" Терехин и директор кордной фабрики Зарайский организовали вывоз своих родственников с территории области, хотя эвакуация не была разрешена. Один из членов партийной организации плановой комиссии облисполкома Бондаренко сам уехал из области, не получив разрешение на отъезд и на снятие с партийного учета. Информация об этом стала известна населению и способствовала росту панических настроений. Все эти должностные лица были обвинены в паникерстве и дезертирстве, и, как скомпрометировавшие себя, сняты со своих постов [7, л. 5].

Для уменьшения количества случаев уклонения от призыва и дезертирства, политотделы военных комиссариатов контролировали работу по проведению нравственно-патриотического воспитания военнообязанных, проводили агитационно-массовую работу совместно с гражданскими органами управления.

Причиной дезертирства была и неудовлетворительная работа отдельных органов военного управления по снаряжению маршевых команд.

Осенью 1941 г. Борисоглебским районным военкоматом была сформирована команда мобилизованных, во главе с совершенно неграмотным военнообязанным, который не вел никакой политико-воспитательной работы с бойцами, а еще и украл средства, выделенные ему на содержание команды. К тому же мобилизованные не были обеспечены продуктами питания, в результате среди

бойцов началось брожение и 30 % состава маршевой команды дезертировало [8, л. 179].

В 1942г. были приняты новые меры по усилению борьбы с дезертирством. Приказом наркома обороны от 24.01.1942г. местным органам военного управления дозволялось устраивать проверку документов у всех подозрительных лиц [3, с. 213]. Организовывались досмотры всех граждан в людных местах населенных пунктах и ставились посты на основные пути сообщения. К уменьшению количества дезертиров привел и знаменитый приказ НКО СССР №227 от 28.07.1942г., которым были созданы отдельные штрафные подразделения, комплектовавшиеся нарушителями дисциплины, и заградительные отряды, создававшиеся для пресечения случаев дезертирства [3, с. 278].

За первое полугодие 1942г. тщательной проверке подверглись граждане всех местностей Ярославской области, включая лесные районы. Однако эта мера не дала ожидаемого эффекта, поскольку часть местного населения, состоявшего в родственных отношениях с дезертирами, оказывала им помощь в создании скрытых жилищ в лесистой местности и укрытии от карательных органов. Также не столь высокие показатели борьбы с дезертирами и уклонистами были вызваны частой сменой кадров силовых органов, а также недостаточной численностью их личного состава. В течение первой половины 1942г. была осуществлена тотальная проверка документов, которая охватила более 1млн. жителей Ярославской области. За это время в регионе было выявлено 2 тыс. уклонистов от службы и дезертиров. [6, с. 129]. Уменьшение показателей дезертирства по сравнению с предыдущим полугодием объясняется совершенствованием деятельности местных силовых органов и поимкой значительного числа дезертиров еще в предшествующий период. К тому же дезертиры, долго находясь на нелегальном положении и не располагая средствами к существованию, со време-

нем вынуждены были объединяться в организованные группы и совершать другие виды уголовных преступлений. Это привело к потере дезертирами поддержки, ранее укрывавшего их, местного населения.

С 1943г. наблюдалось резкое снижение уровня дезертирства и уклонения от службы, вызванное успешными военными действиями Красной Армии и коренному перелому в войне в пользу СССР, способствовавшего повышению общего морального состояния войск. По мере отдаления линии фронта от границ Ярославской области, у населения пропадали пораженческие идеи, количество дезертиров в регионе неукоснительно уменьшалось. Тем не менее, такое явление как дезертирство, продолжало существовать до конца войны. Только с окончанием военных действий на советско-германском фронте, указом ПВС СССР от 7.07.1945г. в честь победы в войне, дезертирам была объявлена амнистия [4, с. 53]. По сравнению с Первой Мировой и Гражданской войнами, в которых количество дезертиров исчислялось миллионами, в годы войны дезертирство не приобрело столь большого размаха. Всего в период Великой Отечественной войны за дезертирство подверглось аресту около 400 тыс. человек [1, с. 34].

В годы Великой Отечественной войны наряду с всеобщим патриотическим подъемом имели место быть и антивоенные, пораженческие настроения среди части населения, которая по тем или иным причинам отрицательно относилась к существовавшему режиму и не хотела за него сражаться, что выражалось в уклонении от воинской службы и дезертирства из Красной Армии. Но данные явления не получили широкого распространения ввиду работы военных и правоохранительных органов по их устранению, и не оказали серьезного влияния на общую боеспособность советских войск, поскольку охватывали небольшой процент военнослужащих.

ЛИТЕРАТУРА

1. Россия и СССР в войнах XX века: Статистическое исследование. Под ред. Г.Ф. Кривошеева. М., ОЛМА-ПРЕСС, 2001. 608 с.
2. Русский архив: Великая Отечественная: Т. 13 (2-1). Приказы народного комиссара обороны СССР. 1937 – 21 июня 1941 г. – М.: ТЕРРА, 1994. 366 с.
3. Русский архив: Великая Отечественная: Т. 13 (2-2). Приказы народного комиссара обороны СССР. 22 июня 1941 г. – 1942 г. – М.: ТЕРРА, 1997. 410 с.
4. Советское право в период Великой Отечественной войны. Часть 2. Под ред. И.Т. Голякова. Издательство: М.: Юридическое изд-во М-ва юстиции СССР. 1948. 215 с.
5. Стяжкин С.В. Тайная война на Волге (1941–1945гг.). Ярославль, Изд-во ЯГПУ, 2002. 250с.
6. Тумаков Д. В. "Внутренний фронт": криминальные отклонения в СССР в эпоху Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. (по материалам Ярославской области). ЯГМА – Ярославль: Аверс Плюс, 2012. 203 с.
7. Центр документации новейшей истории Ярославской области (ЦДНЯО). Ф. 272. Оп. 224. Д. 91.
8. ЦДНЯО. Ф. 272. Оп. 224. Д. 194.
9. ЦДНЯО. Ф. 272. Оп. 224. Д. 267.
10. ЦДНЯО. Ф. 272. Оп. 224. Д. 308.
11. ЦДНЯО. Ф. 272. Оп. 224. Д. 309.
12. ЦДНЯО. Ф. 272. Оп. 224. Д. 315.

СОВМЕСТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ СОВЕТСКОГО СОЮЗА И ВЕРХОВНОГО СОВЕТА СССР ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ЭТНОПОЛИТИЧЕСКОГО КРИЗИСА В 1989-1991 ГОДАХ

JOINT ACTIVITIES OF NON-GOVERNMENT ORGANISATIONS OF THE USSR AND THE SUPREME SOVIET OF THE USSR REGARDING THE OVERCOMING OF AN ETHNOPOLITICAL CRISIS IN 1989-1991

E. Bystrov

Annotation

The article studies the problems of interplay in the sphere of solution of ethnic matters of the Supreme Soviet of the USSR as a main legislative organ of the Soviet state and public organizations within the period of the late 1980s – the early 1990s. The description of characteristics of an ethnic and political situation in that time period of the USSR is given. The article has an analysis of objective and subjective reasons that impeded constructive common activities of the authorities and public organizations. The author makes a conclusion that the collaboration of the higher legislative body and the civil society is ineffective in spite of the high potential of such a cooperation.

Keywords: political history, history of the USSR, ethnopolitics, history of ethnic conflicts, state organs of the USSR, Supreme Soviet of the USSR, public organizations.

Быстров Евгений Игоревич

Соискатель, Балаковский фил.

Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ

Аннотация

Статья посвящена проблемам взаимодействия в сфере решения этнических вопросов Верховного Совета СССР и общественных организаций в период конца 1980-ых–начала 1990-ых годов. В работе даётся общая характеристика специфики этнополитической ситуации на данном этапе существования СССР. Статья содержит анализ объективных и субъективных причин, помешавших конструктивному сотрудничеству органов советской власти и общественных организаций. Автором делается вывод о низкой эффективности совместной деятельности высшего законодательного органа и общественности, несмотря на высокий потенциал подобного сотрудничества.

Ключевые слова:

История СССР, этнополитика, история этнических конфликтов, государственные органы СССР, Верховный Совет СССР, общественные организации.

Период позднего Советского Союза, то есть 1989–1991 годы, характеризовался многомерным кризисом общественно–политической жизни. Одним из самых дестабилизирующих факторов стал национальный. В это время перед высшим руководством страны встал целый ряд проблем, связанных с этнополитическими аспектами: рост сепаратистских настроений во многих республиках, борьба за свои права депортированных народов, обострение традиционных двусторонних конфликтов (армяно–азербайджанский и др.).

Особенность того времени состояла в том, что к решению данных проблем, кроме высших государственных органов и в первую очередь "советского парламента" – Верховного Совета СССР, стали активно примыкать многочисленные общественные организации. Нужно отметить, что с началом перестройки в условиях ослабления идеологического контроля со стороны коммунистической

партии в Советском Союзе в массовом порядке стали возникать общественно–политические организации самых разных форматов и направлений: союзы, ассоциации, комитеты, народные фронты. Закономерно, что существенная часть из них, так или иначе, распространяла свою деятельность и в направлении этнополитических интересов, а зачастую группы формировались вокруг национальных идей (Антисионистский комитет советской общественности, Клуб интернациональной дружбы, общество "Память"). Политически активные граждане, получив возможность открыто высказывать своё мнение, с головой окунулись в данный процесс. Тем более что ещё сравнительно недавно сами попытки создания организаций по национальному признаку рассматривались государством очень пристально и зачастую заканчивались репрессивными мерами. Примером может служить арест лидеров "Союза крымских татар" С.Умертова и М. Омертова в 1962 году [1, с. 188].

Безусловно, взаимное конструктивное сотрудничество двух влиятельных сил в лице высшего официального органа и авторитетных общественных организаций в решении сложнейших этнополитических задач выглядело достаточно перспективным. В теории это могло быть примером симбиоза "руки государства" и "гласа народа". Практика, однако, показала, что этот симбиоз не всегда оказывался жизнеспособным. Так, в протоколе совместного заседания Комиссий законодательных предложений Совета Союза и Совета Национальностей Верховного Совета СССР от 25 октября 1988 года: прямо говорится о том, что "слабо используются силы и возможности общественных организаций, общественное мнение" [2]. Характерно, что даже несмотря на констатацию данной тенденции в этом же протоколе в качестве предложения далее читаем "представить возможность руководителям южно-осетинской общественной организации "Адамонахас" ("Голоса народа") выражать свои взгляды, свои конструктивные предложения на страницах областной прессы" [3]. Эта мера, безусловно, не отвечала ожиданиям самих членов общественных организаций, ратовавших за получение реальных рычагов политического влияния. Подобная осторожность в предложениях только раздражала радикально настроенных лидеров внесистемной оппозиции, требовавших принципиального изменения устоявшихся методов ведения советской этнополитики. В обращении в Верховный Совет СССР чеченского общества "Барт" ("Согласие") подчёркивалось, что "продолжать цепляться за методы национальной политики, которые столь очевидно дискредитировали себя, – весьма опасная близорукость" [4].

Впервые отчётливо кризис проявился при формировании Верховного Совета СССР 1989 года, когда Народные фронты республик Прибалтики заняли откровенно оппозиционную официальному советскому правительству позицию. Именно на этом этапе происходит радикализация требований общественных организаций. Вот как вспоминал один из помощников Горбачёва Вадим Медведев о своей поездке в Латвию: "это было настоящее политическое пекло: шумные собрания, пикеты, транспаранты, острейшие дискуссии в аудиториях, на улицах и площадях" [5 с. 96.]. Прибалтийские организации явно выделялись на фоне себе подобных, но показательно, что радикальный характер требований становился повсеместным. Эффект "снежного кома" усиливался также в связи с явным влиянием прибалтийских общественников на другие республики. В частности на съезде Народного фронта Грузии присутствовали представители Народных фронтов Прибалтики, которые обучали единомышленников методам работы с массами [6.].

Вообще нужно отметить, что подобного рода организации очень оперативно наладили взаимодействие на всем пространстве Советского Союза. Так, депутатская

группа Верховного Совета отмечала, что на территории Молдавской ССР на обстановку большое влияние оказывает поддержка экстремистски настроенных руководителей и активистов "Народных фронтов" Прибалтийских республик, Украины, Грузии. Их рекомендации учитывают "опыт работы" в своих регионах [7]. Руководство Литвы констатировало, что "Неформальные объединения со всей страны консультируются с "Саюдисом" [8].

В свою очередь лидеры общественных объединений союзных республик рассчитывали на поддержку зарубежных сил. В частности звучали такие заявления: "В Грузию должны войти армейские подразделения ООН. После того должен состояться референдум, который образует учредительный съезд, на котором будет избрано временное правительство. Далее Грузия должна войти в НАТО, как военный союзник. Независимая Грузия должна брать ориентир на США. Это позиция всех неформальных объединений Грузии" [9]. Рушилось даже традиционное восприятие России, Украины и Белоруссии как "трёх братских славянских республик". Характерно определение классика белорусской литературы Алёся Адамовича, который назвал Беларусь "Вандеей перестройки" [10, с. 28.]. Нужно отметить, что для организаций подобного типа характерен быстрый переход от поддержки идеи перестройки к открытому противостоянию с руководством СССР. Так, Народный фронт Латвии, зародившийся на Пленуме творческих союзов в 1988 году и изначально занимавший достаточно умеренные позиции, уже к 1989 году ставит своей целью выход из состава СССР. Литовская общественно-политическая организация "Саюдис" первоначально провозгласившая своими целями культурное возрождение и демократизацию уже в феврале 1989 года официально признаёт основной задачей отделение от Советского Союза.

Прибалтийские республики закономерно выдвинулись в авангард подобных настроений общественности, что связано с давно зревшим недовольством действиями "русских колонизаторов" и особым отношением к пакту Молотова-Риббентропа. Однако и внутри РСФСР ряд национальностей стали заявлять о своих претензиях на независимость. Причём сценарий форсированного перехода к радикальным требованиям выглядел уже стандартным. Летом 1989 года Совет министров Татарской АССР официально зарегистрировал Татарский общественный центр (ТОЦ) как "народное движение в поддержку перестройки". В документах данной организации видное место занимали этнокультурным вопросам, связанные с развитием, культуры, образования и языка татарского народа. Но уже в 1990, взяв за основу программу Народного фронта Эстонии, ТОЦ выдвигает требования независимости Татарстана [11].

Эти тенденции, безусловно, способствовали росту

противоречий между руководством Верховного Совета СССР и радикальными республиканскими организациями, которые стремились, во что бы то ни стало сломить традиционную советскую систему управления и объединили в своих рядах разномастных экстремистов. Ромуальдас Озолас – один из основателей литовского "Саюдиса" назвал эту организацию "чем-то неопределённым, как и вся неопределённая, и неартикулированная, нерелефированная и нерелефлирующая политическая жизнь, бурлящая в мышцах, но не выходящая в разум в таких формах, которые можно было выразить словами ..." [12, с. 18].

Как вспоминает нынешний депутат сейма Латвии Борис Цилевич "Народный фронт был механизмом разрушения, скорее даже саморазрушения прежнего режима. Знаете, есть такой большой металлический шар, которым разрушают старые дома, так вот таким шаром был и Народный фронт..." [13]. Характерно, что "авангардом-разрушителем", которому подозрительно быстро подчинились практически все республиканские структуры, называет Народный фронт Азербайджана А. Мелик-Шахназаров [14, с. 552].

В этот же период в отдельных регионах страны общественные организации пытались призвать Верховный Совет к самому активному воздействию на разрастающийся этнополитический кризис. Так, например, в обращении представителей общественных организаций Северного Кавказа от 24 ноября 1989 года читаем: "мы требуем решительного вмешательства Верховного Совета по существу излагаемого вопроса". [15]. Важной формой нового партнёрства стало формирование в составе Верховного Совета СССР комиссий по национальным вопросам, в которые включались лидеры национальных движений. Требование создания таких комиссий – характерная примета эпохи. Были созданы комиссии по проблемам, советских немцев, крымских татар. Это вызвало цепную реакцию – всё больше и больше национальностей стали настаивать на создании комиссий по их проблемам. Типичный пример такого рода заявлений – высказывание представителя курдов А.А. Мамедова на встрече с Председателем Комиссии по межнациональным отношениям Таразевичем (4 июля 1989 года): "По туркам-месхетинцам создали комиссию, для армян создали. А почему для курдов не создали комиссию?" [16].

Вообще стремительный количественный рост сторонников радикальных общественных организаций и нарастающая агрессия представителей этих сил была характерной приметой времени. Так, в Грузии 22–29 ноября 1988 года лидеры "Общества И.Чавчавадзе" и "Национально-демократической партии Грузии" Гамсахурдиа З.К., Костава М.И., Церетели И.С., Батиашвили И.Д., Чантурия Г.О. и другие в дни работы сессии Верховного Сове-

та ГССР инспирировали сидячую забастовку около 60 человек перед домом Правительства, к которой в последующем присоединились до 30 000 митингующих... Участники митинга требовали предоставления независимости Грузии, обеспечения её политического, экономического и культурного суверенитета, отмены указа ПВС СССР о митингах и демонстрациях. В отношении лиц негрузинской национальности стали проявляться отдельные хулиганские действия. 29 ноября 1988 года там же состоялся митинг с участием уже около 50 000 человек. [17].

Выстраивать конструктивный диалог было крайне непросто. Представители ущемлённых этнических групп наперебой "выставляли счета" членам комиссий по национальным вопросам. Так, лидер турок-месхетинцев Сарваров заявлял, что "чаяния нашего народа Верховный Совет СССР знает в течение 33 лет", но "бездушное отношение привело к трагедии" [18, с. 189]. В свою очередь руководство страной не смогло сразу перестроиться в русле продекларированного "нового политического мышления". В резолюции Съезда народов Карачая прямо говорилось, что "груз старого политического мышления довлеет над стилем и методом работы отдельных партийных и советских работников". [19]. Как отмечал в своих воспоминаниях Горбачёв "мы оставались во власти традиционных подходов, не подошли ещё к пониманию масштабности возникших в этой сфере проблем" [20].

Дополнительным фактором, осложнявшим деятельность официальных органов была их ограниченность в смысле использования действующего законодательства. Так, министр внутренних дел Шота Горгодзе сетовал на то, что "активное движение неформалов началось ещё с февраля 1988 года и шло под лозунгами антисоветской, антигосударственной деятельности, выдвигались требования выхода Грузии из состава СССР, создания Грузинской армии, звучали призывы "...дойлой московских бюрократов". В Уголовном кодексе – статье 73 – нет мер. Материалы по неформалам передавались прокуратуре". [21]. И только после издания указа о митингах и демонстрациях в августе 1988 года – работа активизировалась. С августа 1988 года по март 1989 года предупреждено более 300 лидеров, в том числе 47 оштрафовано, 2 человека осуждены к исправительным работам, 7 человек из неформалов привлечены за хранение огнестрельного оружия. [22].

Следует также отметить, что в ответ на попытки определённых общественных организаций форсировать "восстановление справедливости", следовали соответствующие реакции национальных объединений, представляющих иные этнические группы, в первую очередь русских и сил, выступающих за традиционные, официально декларируемые ценности интернационализма.

Неслучайно почти одновременно с народными фронтами Прибалтики возникли такие общественные организации как Интердвижение, "Интерфронт", Объединённый Совет трудовых коллективов, "Единство".

В Поволжье столкнулись интересы общества советских немцев "Возрождение", требовавшего восстановления автономии немцев Поволжья, и организации русского населения "Справедливость", выступавшей категорически против и характеризовавшей "Возрождение" как "экстремистскую организацию" [23].

Верховный Совет, таким образом, оказался в крайне сложной ситуации, когда практически любой законодательный проект в сфере национальных отношений рассматривался представителями общественности как возможное ущемление их интересов и с большой вероятностью приводил к столкновению наиболее радикальных участников. Тем не менее, следует признать, что, несмотря на стратегическую неэффективность действий этого органа власти, сама эта деятельность носила, очевидно, напряжённый характер. Масштабы проведённой депутатами работы были действительно серьёзными. Так, комиссия Совета Национальностей Верховного Совета СССР, побывавшая осенью 1989 года в Молдавии действовала в крайне интенсивном графике. За короткий период в республике состоялись встречи и беседы с руководством партийных, советских и государственных органов Молдавской ССР, объединённого республиканского забастовочного комитета, руководством "Народного Фронта", интердвижения "Единство республики, народного движения "Гагауз халкы", встречи с бастующими трудовыми коллективами в Кишинёве, Тирасполе, Рыбнице, Бендерах, Камрате, с представителями молдавских деревень в Оргеевском районе, народными депутатами СССР от Молдавии, с руководством средств массовой информации республики, собкорами центральных газет, аккредитованными по Молдавии, руководителями правоохранительных органов, министерств и ведомств МССР, членами клуба "Ватра" города Бендеры. В этих встречах приняло участие более 10 тысяч человек. [24].

В условиях многочисленных принципиально новых вызовов законодательная группа советских чиновников во многом интуитивно пыталась найти выход из системного этнополитического кризиса периода позднего Советского Союза.

Такая деятельность неизбежно приводила к определённым конфликтам интересов, особенно на фоне определённой этнической заряженности, ангажированности местного населения. Ещё одной приметой времени стала слабая координация деятельности отдельных государственных структур, а зачастую и сознательное игнорирование позиции конкретных органов, включая Верховный

Совет. В частности в июле 1991 года от имени Председателя Совета Национальностей Верховного Совета СССР было направлено обращение к Президенту и Верховному Совету Грузии, в котором содержалась просьба в официальном порядке рассмотреть вопрос о возвращении турко-месхетинского населения в места его исторического проживания. Ответа на это обращение не последовало. [25].

Показательно, что упомянутая выше комиссия под руководством Таразевича не получила возможности представить подготовленное заключение по ситуации в Нагорном Карабахе в ходе ноябрьской сессии Верховного Совета СССР. Зато был представлен на обсуждение проект Постановления "О мерах по нормализации обстановки в Нагорно-Карабахской автономной области", разработанный Горбачёвым и его помощниками. Такая разногласия не могла не способствовать подрыву авторитета властных органов и вносила элементы дополнительной напряжённости в и без того сложную ситуацию. В частности реакцией на упомянутый горбачёвский проект был уход из зала заседаний армянской делегации.

Ещё одной характерной тенденцией, безусловно, затруднявшей выстраивание диалога Верховного Совета и общественных организаций было стремление руководства советского парламента принизить роль представителей общественности. Советская номенклатура действовала во многом, опираясь на старые принципы и положения, не учитывая динамику изменений конца 1980-ых. В частности Г.С. Таразевич после изучения причин и хода митинга в Минске в октябре 1988 года высказал сомнения в перспективах неформального движения в Советском Союзе в целом. В интервью он высказался в том духе, что общественники по-прежнему будут выступать на вторых ролях в качестве "приводного ремня" партии и комсомола [26, с. 3].

Попытки всё-таки наладить сотрудничество, как например, предложение Председателя комиссии Верховного Совета СССР по вопросам развития культуры, языка, национальных и интернациональных традиций создать некий "культурный парламент" и включить в него "в качестве наблюдателей представителей создаваемых сегодня культурных ассоциаций (немцев, крымских татар и т.д.)" [27] выглядели единичными случаями на фоне традиционного подхода.

Этнополитический кризис являлся одним из важнейших факторов, определявших существование Советского Союза на последнем этапе его существования. Необходимо отметить достаточно высокую степень активности государственного руководства по преодолению этого явления. Но приходится констатировать, что ещё одной приметой времени была стремительно проявляющийся

отрыв номенклатуры от широких масс общественности. Соответственно власти и в частности Верховный Совет во многом опирались на явно устаревшую схему противодействия радикальным этническим силам. Реакция рядовых жителей государства на отсутствие эффективной политики в данной сфере была болезненной. В июле 1989 года азербайджанские беженцы писали Председателю Совета Национальностей Р.Н.Нишанову "мы верили многочисленным высокоавторитетным комиссиям... Каждый месяц по несколько комиссий, но никаких результатов, облегчающих положение дел, а произвол продолжается по сей день" [28]. В январе 1990 года в ходе работы II конференции Всесоюзного общества советских немцев "Возрождение" на просьбы организаторов поднимать рук тех, кто верит в восстановление немецкой АССР,

отреагировало всего около 20 человек [29].

Налаживание сотрудничества центральных органов власти и Верховного Совета СССР в частности с конструктивными общественными организациями в целом протекало крайне сложно и на выходе редко приводило к эффективным последствиям.

В условиях строительства гражданского общества в современной России и усложняющейся этнополитической обстановки в стране анализ опыта поиска модели эффективного взаимодействия органов законодательной власти и общественных организаций выглядит особенно ценным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пыжиков А.В. Хрущёвская оттепель. М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2002.
2. ГА РФ. Ф. Р7523. Оп. 145. Д. 7. Л. 9.
3. ГА РФ. Ф. 9654. Оп. 6. Д. 117. Л. 17.
4. ГА РФ. Ф. 9654. Оп. 7. Д. 1059, Л. 150.
5. Медведев В.А. В команде Горбачёва: взгляд изнутри. М.: Былина, 1994.
6. ГА РФ. Ф. 9654. Оп. 6, Д. 118. Л. 15.
7. ГА РФ. Ф. 9654. Оп. 6. Д. 121. Л. 31.
8. ГА РФ. Ф. 9654. Оп. 6. Д. 22. Л. 16.
9. ГА РФ. Ф. 9654. Оп. 2. Д. 62. Л. 8.
10. Адамович А. Оглянись окрест//Огонёк, 1988, № 39.
11. Национал-сепаратизм в Татарстане в начале XXI века: идеология, организация, зарубежное влияние. [Электронный ресурс]: URL: <http://www.riss.ru/index.php/actions/1305-nmjkiop90>. (дата обращения 02.11.2015).
12. Каждый своё прозрение переживает особо//Огонёк, 1989.№ 50.
13. Цилевич Б. НФЛ был разрушителем. [Электронный ресурс]: URL: <http://www.chas-daily.com>. (дата обращения 02.11.2015).
14. А. Мелик-Шахназаров. Нагорный Карабах: факты против лжи. М., 2009. С. 552.
15. ГА РФ. Ф. 9654. Оп. 7. Д. 1058. Л. 3.
16. ГА РФ. Ф. 9654. Оп. 6. Д. 114. Л. 25.
17. ГА РФ. Ф. 9654. Оп. 2. Д. 62. Л. 3.
18. Мякшев А.П. Власть и национальный вопрос. Межнациональные отношения и Совет национальностей Верховного Совета СССР (1945–1991). Саратов. Издательство Саратовского университета, 2004.
19. ГА РФ. Ф. 9654. Оп. 6. Д. 119. Л. 5.
20. Горбачёв М.С. Жизнь и реформы. [Электронный ресурс]: URL: <http://www.gorby.ru/gorbachev/memoirs>. (дата обращения 02.11.2015).
21. ГФ РФ. Ф. 9654. Оп. 2., Д. 63. Л. 2.
22. Там же.
23. ГА РФ, Ф. 9654. Оп. 6, Д. 116, Л. 10.
24. ГА РФ. Ф. 9654. Оп. 6. Д. 121. Л. 30.
25. ГА РФ. Ф. Р9654. Оп. 6. Д. 137. Л. 98.
26. Только вместе мы будем сильны//Советская Белоруссия, 1988, 18 ноября.
27. ГА РФ. Ф. 9654. Оп. 6. Д. 110. Л. 20.
28. ГА РФ. Ф. 9654. Оп. 6. Д. 127. Л. 26.
29. ГА РФ. Ф. 9654. Оп. 6. Д. 205. Л. 16.

К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ОРГАНОВ ГОРОДСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В КАЗАНСКОЙ ГУБЕРНИИ В 1785-1870 гг.

TO THE QUESTION OF THE ORGANIZATION OF MUNICIPAL GOVERNMENT IN THE KAZAN PROVINCE IN 1785-1870

T. Golovina

Annotation

Multinationality inherent in some regions of the Russian empire, led to the fact that the system of organization of municipal government in taking these special, unique to their features. For example, a high proportion of the Mohammedan religion of Tatars in the Kazan province determines the composition, and hence the decision of the Kazan City Council. In addition, during the study period in the region of the Tatar merchants defended the interests of a unique body of municipal government – Kazan Tatar Hall. Kazan Tatar policeman acted Hall – the first self-governing body of the Old and New Tatar settlement.

Keywords: Authorities municipality, urban reform, elections, management.

Головина Татьяна Михайловна
Аспирант,
Чувашский государственный
университет им. И.Н. Ульянова

Аннотация

Многонациональность, присущая некоторым регионам Российской империи, приводила к тому, что система организации органов городского самоуправления в них принимала особые, свойственные только им черты. Так, высокая доля татар магометанского вероисповедания в Казанской губернии определяла состав, а значит и решения Казанской городской думы. Кроме того, в исследуемый период на территории региона интересы татарского купечества защищал уникальный орган городского самоуправления – Казанская татарская ратуша. В Казани действовала Татарская городская ратуша – первый орган самоуправления Старой и Новой Татарских слобод.

Ключевые слова:

Органы городского самоуправления, городская реформа, общественное управление.

До 1785 г. по указу Сената от 5 июля 1728 г. судебно-административными органами городского самоуправления являлись городские магистраты и городские ратуши. С 21 апреля 1785 г. самоуправление большинства городов на территории Российской империи до реформы 1870 г. регулировалось "Грамотой на права и выгоды городам Российской Империи", изданной 21 апреля 1785 г. (Жалованной грамотой городам) [8]. Данный документ определял всесословное "общество градское", как политическую единицу, пользующуюся определенными правами. Городское общество делегировало свои полномочия городским учреждениям, которые с этого момента становились уже не сословными органами, занимавшимися делами отдельных категорий горожан, а органами городского самоуправления [2].

Соответственно, с 1728 г. в Казанской губернии действовала Казанская татарская ратуша. А на основании Грамоты органами городского самоуправления были учреждены Казанские городские общая и шестигласная дума. Позднее по Городовому положению от 16 июля 1870 г. исполнительные функции городской думы были переданы городской управе, которая была упразднена

уже только постановлением Казанского Совета рабочих, солдатских и крестьянских депутатов от 4 февраля 1918 г.

Согласно Грамоте, общая городская дума состояла собственно из городского головы и представителей ("голосов") от всех 6 групп горожан: из настоящих городских, гильдейских, цеховых, иногородных и иностранных гостей, именитых граждан и из посадских [1]. В случае, если кто-то из "голосов" "убывал во время срока", на его место приходил человек из той же группы. При этом независимо от числа гласных, каждая группа представителей имела в общей городской думе только один голос [8].

Общая городская дума избирала из своих рядов шестигласную думу, в которую входили городской голова и по одному представителю из каждой из подгрупп. Шестигласная дума выполняла функции исполнительного органа городского самоуправления. Данная организация ведала городским хозяйством, управляла его благоустройством и отчитывалась по всем расходам и доходам перед губернатором.

Характерной чертой для местных органов самоуправления было несовпадение с прописанным в ней количес-

твом (и качеством) составом шестигласных дум. Так, вместо шести человек, которые должны были избираться от всех основных городских сословий, в думе были представлены гласные, как правило, только от сословий купцов и мещан (а иногда только от одних купцов). При этом число членов думы также было непостоянным и менялось от города к городу. Оно могло ограничиваться 3–5 представителями, или, напротив, превышать количество, установленное Жалованной грамотой. В целом можно говорить о непреднамеренных нарушениях выборного законодательства. Они, в первую очередь, были вызваны низкой правовой культурой горожан. В частности, речь идет об отсутствии сведений о порядке выдвижения, баллотировке кандидатур, весьма приблизительном представлении об обязанностях выборных и т.п.

В результате исход каждой избирательной кампании определялся следующими факторами:

- ◆ важность решаемых горожанами задач в каждый отдельный отрезок времени;
- ◆ расстановка сил в городском сообществе;
- ◆ степень заинтересованности коронной администрации в итогах городских собраний.

Практически в ведении шестигласной думы находился тот же круг дел, которым занималась и общая дума. Но общая дума обычно собиралась для рассмотрения более трудных и сложных вопросов, а шестигласная дума должна была заниматься повседневным отправление текущих дел.

Существовало распределение обязанностей связанное с сословиями внутри думы. Например, по данным С.В. Першина, податные старосты с помощниками ведали сборами средств на городские нужды. Комиссары и смотрители контролировали сохранность городской собственности. Рекрутские старосты следили за исполнением воинской повинности. Помимо этого, в помощь членам думы город прикреплял десятских – "для розыска по казенным и общественным делам". Купеческие и мещанские старосты, цеховые старшины, ремесленные головы образовывали первичный (низовой) уровень сословного управления [7].

В большинстве уездных городов утвержденную Ека­териной структуру заменила упрощенная система самоуправления. Она состояла из непосредственного собрания всех членов Градского общества, при котором формировался небольшой выборный совет. В него входили представители разных групп горожан, которые занимались отправление текущих дел. Чем меньше было поселение, тем более простые формы принимала структура самоуправления. В совсем небольших городских поселениях все самоуправление было сосредоточено в руках "городовых старост".

По мнению исследователей, это стало реакцией горо-

жан на слишком разветвленную и сложную структуру предлагаемых государством органов, а также "оторванность столичных чиновников, готовивших реформу, от социальных реалий российской провинции" [6].

Добавим, что в сибирских городах особенно были заметны отклонения от документа Екатерины II. Практически в каждом городе разделение функций между городскими выборными органами самоуправления и официальными властными организациями имело свои особенности. Причем в одних случаях на это влияла власть, в других – сами горожане.

Например, в одних городах городской голова руководил выборами в органы местного самоуправления, выполнял функции председателя в городском суде, возглавлял шестигласную думу, был наделен представительскими функциями, а также раз в три года доносил информацию о нуждах города губернатору или генерал-губернатору. В реальности он мог сосредоточивать в своих руках намного большую власть, или, напротив, оказаться под управлением ратуши и получать от нее выговора за "нерачение в службе" [9].

Торговые смотрители (торговые гласные), рядские и торговым старосты вели наблюдение за правильным производством промыслов и торговли и промыслов. При этом в крупных городах во второй четверти XIX века даже начали появляться торговые депутации. Так, депутация в Казани в 1825–26 гг. даже попыталась действовать независимо и обособленно от Городской думы. Этому в небольшой степени способствовала коллегиальность принятия решений депутатами, а также наделение их широкими полномочиями. Депутаты Городской Казанской думы получили возможность контролировать сбор податей, регистрировать коммерческие заведения и т.п., что оказалось большим соблазном для выборных в Казани [7]. Чаще, однако, распорядительная роль думы оказывалась гораздо более узкой, чем было намечено в Городовом Положении.

Добавим также, что Жалованная грамота городам давала ряд определенных гарантий горожанам, входившим в органы местного самоуправления. Например, как было указано Екатериной II, так же, как и дворянское собрание, Градское общество "на суд, да не предстанет, но да защищается своим стряпчим". При этом жалобы на работу городского собрания и шестигласной думы должны были подаваться в губернский магистрат. И в этом случае при разрешении конфликтных ситуаций между органами городского самоуправления и горожанами государство выступало арбитром [5].

В ведении губернских магистратов находились городские магистраты, ратуши и сиротские суды. В состав губернского магистрата входили 2 председателя, назначаемых Сенатом, а также 6 заседателей, которые избирались купцами и мещанами только губернских городов сроком на три года. Данное правило, ограничивающее уездные города, совпадало с интересами их граждан, поскольку избавляло уездных купцов от необходимости

проживания в губернских городах, да и в целом уменьшило число выборных служащих [6].

В состав Казанской городской думы входило от 68 до 72 гласных, среди которых преобладали представители купеческого сословия. Причем доля гласных татар магометанского вероисповедания ненамного превышала 2% – в точном соответствии с Городовым положением, согласно которому число нехристиан должно было быть не более трети от общего числа человек в общей городской думе [3].

В Казанской губернии был еще один орган городского самоуправления, имевший существенное влияние на жизнь региона. В 1781 г. в Казани была учреждена Татарская городская ратуша. Она стала первым органом самоуправления Старой и Новой Татарских слобод.

Казанская татарская городская ратуша являлась представительным органом самоуправления татарского общества и была важным фактором приобщения татар к общеимперской системе через распространение городской модели управления и изменение образа жизни. Татарские слободы г. Казани в период, рассматриваемый в данном исследовании, были единственной городской структурой татарского населения России. Специфика Казанской татарской ратуши заключалась в том, что она являлась национальным по составу административным светским учреждением, функционирующим в городской мусульманской среде, какой являлись Старая и Новая татарские слободы.

Структура Казанской татарской ратуши, основанная на коллегиальном принципе, включала присутствие, канцелярию и внеканцелярских служащих. Все решения принимались членами присутствия, а технологический процесс обработки документов осуществлялся в канцелярии. В состав присутствия Казанской татарской ратуши на момент ее открытия входили голова, два бургомистра и четыре ратмана, староста и два судьи словесного суда из числа состоятельных членов татарского общества, избиравшиеся купечеством и мещанством через каждые три года.

В 1781 г. были избраны голова Татарской ратуши Якуп Салтаналеев, бургомистры Мухаметрахим Хальфин и Муса Асанов, ратманы Муртаза Рахманкулов, Исмагил Апанаев, Абдрешит Сеинов и Муртаза Килмаметев. В выборах 1784 г. при общей численности мужского населения в 1021 человек в избирательные списки вошло всего лишь 132, т.е. всего 13% от общего числа. Всего же было проведено 25 выборов в Казанскую татарскую ратушу в результате которых было избрано более 125 человек [4].

В деятельности Татарской ратуши соблюдался принцип преемственности. В ее состав входил устойчивый костяк опытных, избиравшихся и работавших в ней много лет людей. На протяжении всего времени существования Казанской татарской ратуши состав присутствия менялся дважды – в 1800 г. и 1835 г. Оба раза это связано с изменением количественного состава подведомствен-

ного ратуше татарского населения. Татарское население использовало ее в качестве способа взаимодействия с властями и внутриобщинной консолидации.

Следует добавить, что создание Казанской татарской ратуши, помимо введения самоуправления, придало правовой статус всему татарскому населению Старой и Новой татарских слобод. Нередко татары использовали ратушу как способ законного достижения своих требований. Например, в 1823 г. члены Казанской татарской ратуши добились от губернских властей признания пятницы и мусульманских праздников – Рамазан и Курбан-байрама – выходными днями.

Административная функция Казанской татарской ратуши заключалась как в исполнении распоряжений вышестоящих учреждений, так и в организации всего подведомственного ей татарского общества для решения насущных вопросов. Помимо этого она занималась организацией и проведением выборов заседателей в Оренбургское магометанское духовное собрание.

В Казанской татарской ратуше рассматривались гражданские и уголовные дела. В качестве апелляционной инстанции для Казанской татарской ратуши губернский общесословный судебный орган – Палата вышеступал уголовного и Палата гражданского суда.

Изучение судопроизводства Казанской татарской ратуши позволяет выделить три категории дел:

- ◆ дела с применением смешанной формы процесса по отношению к исключительным гражданским и уголовным преступлениям;
- ◆ дела с использованием преимущественно состязательного процесса, к которым относятся гражданские и маловажные уголовные дела;
- ◆ дела об исключении порочных членов татарского общества [4].

Члены самой Казанской татарской ратуши не занимались следствием, а только выносили решения по тому или иному делу.

Казанская татарская ратуша также занималась сборами различных податей и контролировала выполнение государственных повинностей. К денежным повинностям относились налоги и земские сборы. Как мы упоминали ранее, в 1775 г. произошло разделение городского сословия на купцов и мещан. Эти категории различались между собой платежами налогов. Купцы облагались прямым налогом в размере одного процента от своего капитала. Мещане же платили подушную подать, которая взималась с каждой души мужского пола. Так, по документам Казанской татарской ратуши в 1837 г. объявили свидетельства по трем гильдиям 58 купеческих семейств, общим числом в 250 ревизских душ, а численность мещанства составила 1791 человек. Все деньги Казанская та-

тарская ратуша сдавала в Казанскую казенную палату.

Казанская татарская ратуша также следила за выполнением рекрутских повинностей. Поставка рекрутов проводилась полностью из мещанского сословия. При этом все мещанские семейства Старой и Новой татарских слобод вносились в очередные списки по числу мужских душ, после чего списки отправлялись в Казанскую татарскую ратушу. Каждые три года списки обновлялись и отправлялись на утверждение в Казанскую казенную палату.

Среди иных повинностей, выполнение которых отслеживала Казанская татарская ратуша – корабельные работы, квартирная повинность (военный постой), причем в квартирную комиссию Казани входили депутаты из Казанской татарской ратуши.

Ратуша сыграла огромную роль в появлении купцов-татар. в 1797 г., благодаря активной работе членов Казанской татарской ратуши, слободские татары получили право записи в купеческое сословие. Эксперты отмечают, что с этого момента начинается формирование татарского купеческого капитала. В целом, сословно-статусная и нотариальная деятельность Казанской татарской ратуши была направлена на укрепление татарского купеческого капитала и защиту сословных и торговых интересов подведомственного населения [4].

Принятие Городового положения 1870 г. должно было переложить большую часть функций по управлению городским хозяйством на органы местного самоуправления. Государственная власть при этом должна была лишь контролировать их реализацию.

И в данном случае Казанская городская дума является ярким примером адаптации общероссийских законов для жизни провинциальных городов. Являясь распорядительным органом, дума пришла к необходимости избрания исполнительного органа. Таковым являлась город-

ская управа. Городская управа избиралась городской думой из гласных думы. В ее состав входили городской голова и члены управы.

Казанская городская дума и городская управа находились в ведении Министерства внутренних дел. Министр внутренних дел утверждал на должности городского голову и его заместителя по представлению губернатора. Для контроля за работой органов самоуправления при губернаторе существовал специальный орган – Губернское по городским делам Присутствие. Оно имело право вмешиваться в дела органов городского самоуправления и обычно занимало сторону губернатора в спорных вопросах. Это иногда приводило к возникновению конфликтов между Присутствием и губернатором, а также между губернатором и городской думой.

Таким образом, Казанская губерния являлась одной из 34 губерний Российской империи, в которых были созданы губернские и уездные собрания гласных и управы. Казань при этом стала одним из губернских городов, имевших городскую думу, как представительный орган городского самоуправления, и городскую управу – исполнительный орган городской думы.

В некоторых регионах Российской империи не было необходимости в регулировании общественных отношений, свойственных крупным городам или, напротив, требовались формы, не предусмотренные общим подходом. В результате появлялись "упрощенные" формы городского самоуправления или региональные форматы городского самоуправления.

Примером такого формата может служить Татарская городская ратуша – судебно-административный орган городского самоуправления, защищавший интересы татарского купечества и функционировавший в городской мусульманской среде.

ЛИТЕРАТУРА

1. Головина Т.М. Формирование органов городского самоуправления на губернском уровне 1785–1870 //Закон и право. – 2013. – № 7.
2. Гончаров, В.Д. Отношения государственной власти и городского самоуправления в дореволюционной России: Историко-правовой анализ: дис.... д-ра юрид. наук: 12.00.01. – СПб., 2001.
3. Достояны памяти потомков (Городские головы Казани, 1767–1917 гг.): Сб. документов и материалов / Под ред. Л. В. Гороховой, Д. Р. Шарафутдинова; сост. А. М. Димитриева, Р. Р. Исмагилов, Н. Д. Нерозникова, Н. А. Шарангина. – Казань, 2002.
4. Измайлов Б.И. Казанская татарская ратуша (1781–1855 гг.): диссертация ... кандидата исторических наук: 07.00.02 / Измайлов Бахтияр Искандерович. – Казань, 2009. – 230 с.
5. Ковешников Е.М. Государство и местное самоуправление в России: теоретико-правовые основы взаимодействия. – М.: Издательство НОРМА, 2002.
6. Куприянов А. Культура городского самоуправления русской провинции. 1780–1860-е годы. М.: Институт российской истории РАН, 2009.
7. Першин С.В. Сословные учреждения в России в первой половине XIX века : по материалам дворянских и городских обществ средневоложских губерний : диссертация ... доктора исторических наук. – Саранск, 2010.
8. Полное собрание законов Российской империи с 1649 г. – Т. XVII. – СПб., 1830.
9. Четырина Н.А. Сергиевский посад в конце XVIII – начале XIX вв. М. 2006.

ТРАКТОВКА ЛИБЕРАЛЬНОЙ ОБЩЕСТВЕННОСТИ РОССИЙСКОЙ ПРОВИНЦИИ КОНЦА XIX - НАЧАЛА XX ВЕКА ВОПРОСОВ ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОСВЕЩЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПРЕДЛАГАЕМОЙ ИМИ МОДЕЛИ РЕФОРМ (НА ПРИМЕРЕ ЦЕНТРАЛЬНО-ЧЕРНОЗЕМНЫХ ГУБЕРНИЙ)*

* Статья выполнена в рамках государственного задания Министерства образования и науки Российской Федерации НИУ "БелГУ", код проекта 327 "Культурно-просветительская деятельность как феномен культурной жизни российского города в конце XIX - начале XX в."

THE INTERPRETATION OF THE LIBERAL PUBLIC OF THE RUSSIAN PROVINCE OF THE LATE XIX - EARLY XX CENTURY THE ISSUES OF EDUCATION AND EDUCATION ENLIGHTENMENT IN THE CONTEXT OF THE PROPOSED REFORM MODEL

*E. Dvoretzkiy
O. Shevchenko*

Annotation

The article is devoted to the complex research of the public opinion of the liberal Russian province of the late XIX – early XX century on the problems of education and public awareness, as well as the place and role of these views the proposed concept of liberal reform of Russian society. Drawing on different sources – journalistic works Liberals, the provincial liberal newspapers, personal documents of liberal activists, materials Zemsky assembly and so on. The authors identified the main provincial Liberals proposed educational measures. Among them, the introduction of universal public education, strengthening his natural scientific focus, giving local boards and the other institutions full freedom in the organization of educational and outreach activities, etc. Improving the educational and cultural level of the general population (especially – the peasants) was considered part of the liberal-minded provincial society as a precondition for the implementation of the basic ideas of liberal values and individual freedom, individualism, and the formation of civil society in Russia and the rule of law. This position was fully in the "spirit of the times" and testified to the development and spread of the modernization process, including at the provincial part of the Russian society.

Keywords: Russian province; Russian liberalism; provincial Liberals; culture; education; education; reform; central black-earth provinces.

*Дворецкий Евгений Владимирович
К.и.н., доцент, ФГАОУ ВПО "Белгородский
государственный национальный
исследовательский университет"
Шевченко Оксана Владимировна
К.и.н., ФГАОУ ВПО "Белгородски
государственный национальный
исследовательский университет"*

Аннотация

Статья посвящена комплексному исследованию взглядов либеральной общественности российской провинции конца XIX – начала XX века на проблемы образования и просвещения населения, а также определению места и роли этих воззрений в предлагаемой либералами концепции реформирования российского общества. На основе привлечения различных источников – публицистических работ либералов, провинциальных либеральных газет, личных документов либеральных деятелей, материалов земских собраний и проч. – авторы статьи обозначили основные предлагаемые провинциальными либералами просветительские меры. Среди них введение всеобщего образования, усиление его естественнонаучной направленности, предоставление земствам и другим учреждениям полной свободы в сфере организации образовательной и просветительской деятельности и т.п. Повышение образовательного и культурного уровня широких слоев населения (особенно – крестьян) рассматривалась либерально настроенной частью провинциального общества в качестве неперемного условия реализации базовых либеральных идей ценности и свободы личности, индивидуализма, а также формирования в России гражданского общества и правового государства. Такая позиция была вполне в "духе времени" и свидетельствовала о развитии и распространении процесса модернизации, в том числе на провинциальную часть российского общества.

Ключевые слова:

Российская провинция; российский либерализм; провинциальные либералы; культура; просвещение; образование; реформы; центрально-чернозёмные губернии.

Для либеральной общественности российской провинции конца XIX – начала XX столетия имели большое значение проблемы, связанные с необходимостью устранения отсталости России в экономиче-

ской, политической, социальной и других сферах. В этом смысле к числу наиболее актуальных вопросов российской жизни провинциальные либералы относили ограниченность гражданских и политических прав и свобод, ар-

хаичность монархической политической системы, нерешенность аграрного вопроса, неразвитость системы социального обеспечения (здравоохранения, образования и т.п.) и др. Для решения данных проблем провинциальная либеральная общественность предлагала проведение широких либерально-демократических преобразований политической, экономической и социальной жизни общества, основной целью которых было создание в России гражданского общества и правового государства, а также решение наиболее острых социально-экономических проблем (прежде всего – аграрного вопроса) [19]. Неотъемлемым элементом, предложенной провинциальными либералами модели реформ была необходимость ликвидации безграмотности и повышения культурного уровня широких слоев населения.

Представители либерально настроенных кругов русской провинции, как и их столичные коллеги, полагали, что широкое просвещение и образование будут способствовать развитию свобод личности и формированию гражданского общества.

Например, учредитель и председатель Елецкого уездного комитета кадетской партии А. А. Стахович (младший) считал образование самым ценным достоянием человека "ведущим к свету и истине" [17, с. 16]. Неграмотность и невежество, напротив, ассоциировалось у либералов с "забитостью", "пришибленностью", "гражданской слепотой", "убийственной растерянностью" и т.п. [11]. Долгие годы живший в Воронежской губернии, придерживавшийся либеральных убеждений педагог Н. Ф. Бунаков предлагал основать народные школы "высшего типа" для того "... чтобы дополнить внешнее освобождение народа тем внутренним освобождением – от преданий темной страны, от невежества и предрассудков, которое может совершить только школа с широкой программой и общеобразовательным характером" [1, с. 201]. Член либерального кружка "Беседа" и "Союза Освобождения", основатель орловского комитета октябристов и либеральной партии "Мирного обновления" М. А. Стахович (младший) в своем выступлении на открытии Елецкой библиотеки говорил о том, что без просвещения "умственные центры останутся бессильны, государство ослабленным, покуда низкий уровень нашего развития не позволяя здраво понимать ни задач, ни путей гражданской жизни, делает участие наше в ней невозможным". Путь "оздоровления" страны он видел в широком образовании и просвещении [15, с. 9, 11].

Провинциальные либералы придавали столь важное значение проблеме развития общей культуры и просвещения народа еще и потому, что рассматривали их как необходимое условие прогресса. Так, одна из провинциальных либеральных газет писала о том, что повысить производительность труда можно "просвещением, повы-

шением культуры. Не жалеете на это средств. Они будут возвращены с торицею" [10]. Все тот же Н. Ф. Бунаков считал, что недостаток "научного знания, широкого умственного кругозора и сильной развитой мысли.... главная и чуть ли не единственная беда нашего отечества..." [1, с. 201].

Помимо этого, по мнению либерально настроенной части провинциального общества развитие образования позволило бы ликвидировать отсталость России от европейских стран: "грамотность, народное образование – потребность прямо государственная, без народного образования в настоящее время наше государство не может быть сильно и играть выдающуюся роль в Европе", – писал Н. Ф. Бунаков. [1, с. 229]. Автор заметки в одной из местных либеральных газет, положительно оценивая деятельность воронежского земства в области народного образования, замечал: "при таком внимании, при такой заботливости поставить дело народного образования на должную высоту земство быстро поднимет нашу деревню на уровень культурных стран" [2]. В другом номере велась речь о том, что "отношение грамотности к культуре нужно признать положительным. Пример Запада в этом отношении неоспорим... Наоборот, не сокращать кредиты на народное образование, а прогрессивно увеличивать их нужно. Чтобы нам иметь возможность скорее наверстать свою отсталость. Помимо всяких других соображений таково требование практической жизни" [4].

В целом провинциальные либеральные деятели рассматривали вопросы народного образования как проблеме государственной важности. Так, А. А. Стахович (младший) в одном из своих писем к В. Г. Глазгову характеризовал народное образование как дело "важное для России" и "нуждающееся в дружной работе" правительства и общества [16, д. 657, л. 2 об.]. Член Тамбовской губернской управы, либеральный публицист Л. В. Дашкевич также называл народное образование "основанием и венцом всего дела" [7, с. 21]. Либерально настроенная часть курского земства вполне определенно выступала за введение всеобщего образования, называя его "одним из животрепещущих вопросов современности", т.к. именно "богатство страны, ее мощь в деле устройства своей внутренней жизни, ее значение в международных отношениях, даже военные силы ее измеряются степенью грамотности населения" [8, с. 293].

Таким образом, одним из основных более или менее завуалированно высказывавшихся требований провинциальной либеральной общественности была необходимость введения всеобщего обучения. Оно озвучивалось на общественных собраниях, заседаниях сельскохозяйственных комитетов, городских и земских заседаниях, в печати, публицистике, выступлениях и т.п. [9, с. 112; 14, с. 65, 73; 11; 3; 1; 7, с. 21; 20, с. 81]. Например, образован-

ная в 1901 г. при Курском губернском земстве Комиссия по народному образованию, по инициативе будущего члена ЦК конституционно-демократической партии П. Д. Долгорукова предложила отпраздновать сорокалетний юбилей отмены крепостного права рядом мероприятий, среди которых в том числе значились разработка плана и введение всеобщего образования к пятидесятилетней годовщине крестьянской реформы, а также уведомление об этом решении других уездных земских собраний. Кроме того, указанная комиссия предлагала представить высшему правительству ходатайство о необходимости пересмотра программы и условий приема в средние учебные заведения, установить преемственность между низшей и средней школой, чтобы дать "возможность наиболее способным детям, вышедшим из народной школы получить дальнейшее образование". Также данная комиссия выразила пожелание в перспективе привлечь широкую общественность к "постановке" и "разработке" вопросов народного образования [9, с. 37].

Похожие тезисы были зафиксированы в постановлении Курского очередного земского собрания от 12 декабря 1903 года. Курское земство предлагало "призвать к выработке проекта реформы" представителей местных органов самоуправления (земства) и общественных организаций (дворянских собраний и проч.); а также информировать правительство о необходимости ввести унифицированную общеобразовательную программу для младших классов; уравнивать права всех отделений школы на поступление в вуз; улучшить материальное обеспечение учителей; предоставить свободу деятельности педагогическим советам и т.п. [8, с. 279]. Кроме этого, либерально настроенная часть курского земства просила предоставить земствам полную свободу в деле народного образования, разрешить организацию педагогических съездов, внести изменения в программу средней школы посредством развития "реалистического элемента" за счет "схоластического", а именно – увеличить курс естественных наук, русской литературы, включая современных выдающихся писателей, классической западноевропейской литературы. Большое внимание уделялось также необходимости значительного увеличения расходов на народное образование [8, с. 295]. Н. Ф. Бунаков, внесший огромный личный вклад в развитие народного образования, считал, что русскому народу нужна "... общеобразовательная и содержательная европейская школа, достаточно свободная и самостоятельная, не подлежащая вмешательству духовенства" [1, с. 249].

Еще одной важной мерой в повышении культуры населения либералы считали организацию библиотек. Так, в докладе Курского земства говорилось о том, что "во все народные библиотеки и читальни следует допустить все книги и периодические издания на общем основании, какое существует для общественных библиотек" [8, с. 298].

М. А. Стахович (младший) в вышеупомянутой речи говорил о пользе чтения, особенно в провинции [15]. Его брат – А. А. Стахович (младший) призывал бороться с лубочной литературой: "я глубоко убежден, что земства в течении тридцатипятилетней своей деятельности в области народного образования создавшие своими школами миллионы грамотных и поднявшие так настойчиво вопрос о всеобщем обучении, не могут не обращать самого серьезного внимания, чтобы дать этим миллионам грамотного народа достойную его и себя умственную пищу взамен той, которую им так настойчиво предлагают разные предприниматели – издатели лубочной литературы. С тьмою власти мы боролись энергично, поборемся же и с "властью тьмы". Только в силу этой убежденной уверенности в сочувствии земства ко всем нуждам народного образования, я позволяю себе предложить вниманию губернских земств свой труд о борьбе с лубочной литературой столь противоречащей задачам истинного просвещения народа" [18, с. 16].

Крайне негативную реакцию у провинциальных либералов вызывали различные административные препоны, запреты, ограничения в области просвещения и образования. Например, известный в России либеральный деятель, председатель Курского губернского комитета кадетов В. Е. Якушкин в письме к А. Н. Пыпину 29 января 1885 года отмечал: "нельзя ничего хорошего ждать от нового университетского устава: да и устава-то почти нет, а просто университеты отданы на произвол министра! "Свобода" преподавания в новом уставе есть чистое недоразумение, если можно ждать еще чего-нибудь от этой "реформы", то именно в педагогическом отношении. Но слухи, доходящие до меня о министерских распоряжениях, об экзаменационных программах очень печальны, что-то будет, что-то будет!" [13, ед. хр. 1036, л. 23 об.]. А. А. Стахович (младший) на одном из земских съездов начала XX века, носивших либеральный характер, подверг критике политику Министерства народного просвещения, которое по его оценкам: "лишь тормозит распространение просвещения в народе, создавая ряд всевозможных препятствий и тормозов на его пути". В частности А. А. Стаховича возмущали гонения против учителей, принимавших участие во всероссийских учительских съездах, проволочки в работе министерства, порядок субсидирования народного образования и программа обучения в начальных школах [12, с. 126].

На собрании воронежских оппозиционеров (в том числе и либерального толка) в гостинице Гранд-отель 12 января 1905 года И. К. Воронов также выразил недовольство по поводу постоянного контроля администрации и недостаточного финансирования образования [6, д. 611, л. 6]. В одной из своих последующих работ он метко назвал народное невежество "оплотом паразитизма" [5, с. 20].

Таким образом, основные идеи провинциальных либеральных деятелей конца XIX – начала XX века в рамках исследуемой тематики сводились к необходимости широкой демократизации и повышения доступности образования и просвещения, что предполагало реализацию следующих мер:

1. введение всеобщего обучения;
2. установление преемственности всех ступеней образования,
3. повышение доли "реалистических" предметов в школьных программах;
4. устранение административной опеки;
5. предоставление местным органам власти и общественности широкой свободы в деле образования;
6. организацию общедоступных библиотек и других просветительных учреждений;
7. увеличение финансирования образования и др.

В целом, в предлагаемой провинциальными либералами модели переустройства российского общества, вопросы образования и просвещения занимали хотя и не главное, но очень значимое место.

Высокий культурный уровень, просвещенность и образованность населения рассматривалось ими как необходимое условие реализации базовой либеральной ценности – свободы личности, а также как необходимое условие формирования гражданского общества.

Такая позиция была вполне в "духе времени" и свидетельствовала о развитии и распространении процесса модернизации, в том числе на провинциальную часть российского общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бунаков Н. Ф. Моя жизнь в связи с общерусской жизнью, преимущественно провинциальной 1837–1905. СПб.: Типография товарищества "Общественная польза", 1909. 364 с.
2. Воронежский телеграф. 1912. № 4.
3. Воронежский телеграф. 1912. №26.
4. Воронежский телеграф. 1912. № 27.
5. Воронов И. К. Общественные условия здоровья. Воронеж: Типо-литография В. Д. Колесникова, 1905. 28 с.
6. Государственный архив Воронежской области. Ф. И–1. Оп. 1.
7. Дашкевич Л. В. Реформа волости. М.: Типография Русского Товарищества, 1912. 70 с.
8. Журналы заседаний XL очередного Курского губернского земского собрания 1905 г. Курск: Типография Курского губернского земства, 1905. 682 с.
9. Комиссия по народному образованию при Курском губернном земстве за 1902 год. Курск: Типогр. Курского губернского земства, 1903. 184 с.
10. Курская газета. 1897. № 14.
11. Курская газета. 1912. № 14.
12. Либеральное движение в России 1902–1905 гг. / отв. ред. В. В. Шелохаев. М.: РОССПЭН, 2001. 648 с.
13. Отдел рукописей Российской национальной библиотеки. Ф. 621.
14. Прокопович С. Н. Местные люди о нуждах России. СПб.: Издание Е. Д. Кусковой, 1904. 275 с.
15. Речь губернского Предводителя дворянства М. А. Стаховича на общем собрании членов Елецкой библиотеки для служащих по земству и народных учителей. Орел: Типография газеты "Орловский вестник" Н. А. Сентяниной, 1897. 16 с.
16. Российский государственный исторический архив, Ф. 1622, Оп. 1.
17. Стахович А. А. Как и кого выбирать в Государственную думу. Что такое партийные выборы. Краткий обзор русских политических партий. М.: Типография товарищества И. Д. Сытина, 1907. 32 с.
18. Стахович А. А. О борьбе земства с лубочной литературой. – М.: Типо-литография Н. Кушнерев и Ко, 1901. 21 с.
19. Шевченко О. В. Апология и критика явлений российской действительности провинциальными либералами во второй половине XIX – начале XX вв. (на примере Центрально-Черноземных губерний) // Российский либерализм в региональном измерении: идеи, структуры, тактики, лидеры. Сборник докладов и материалов конференции. Ярославль, 2008. С. 64–67.
20. Шидловский С. И. Воспоминания: в 2 ч. Берлин: Книгоиздательство Отто Кихнер и Ко, 1923. Ч. 1. 221 с.

К ВОПРОСУ О РИМСКОМ КАДАСТРЕ ТЕРРИТОРИИ ГОРОДОВ LIBERAE ET IMMUNES ПРОВИНЦИИ AFRICA

TO THE QUESTION OF ROMAN CADASTRES OF LIBERAL AND IMMUNE CITIES OF THE PROVINCE OF AFRICA

T.L.E. Lebato

Annotation

In this article, the question remains of Roman land registers listed on the territories of five cities *liberae et immunes* of the Province of Africa is examined. According to the author, the organization of these lands free cities by Roman standards appears first, as the simple consequence of economic and legal sanctions, one of those cited was the subject and secondly, as a testament to the positive reaction of the four other cities in romanization process initiated in the province.

Keywords: province of Africa, roman cadastres, city *liberae et immunes*, *ager publicus populi romani*, *lex agraria*.

Лебато То Летисия Эдит

Аспирант, Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого

Аннотация

В данной статье рассматривается вопрос о следах римских межевых работ, обнаруженных на территории пяти городов древнеримской провинции Africa, обладавших статусом *liberae et immunes*. По мнению автора, факт размежевания земель этих свободных городов в соответствии с римскими нормами выглядит, с одной стороны, как простое следствие экономических и юридических санкций, принятых по отношению одному из них, а с другой – как свидетельство положительной реакции остальных четырех свободных городов на процесс романизации, начатый в новой римской провинции.

Ключевые слова:

Провинция Africa, римский кадастр, город *liberae et immunes*, *ager publicus populi romani*, *lex agraria*.

Провинция Africa – первая римская провинция на африканском континенте. Она была основана в 146 г. до н. э., после победы Рима над Карфагеном (Paterc., *Hist. Rom.*, II, 38), и унаследовала всю бывшую пуническую территорию в северо-западной Африке (Strabo, XVII, 3, 15). Территория древнеримской провинции Africa примерно соответствует территории современного Туниса [8, p. 17]. На западе и юге пограничный ров (*fossa regia*) отделял провинцию от царства Нумидия (Plin., V, 25), на юго-востоке Филеновые алтари (*arae philaenorum*) обозначали границу с греческой колонией Киренаика (Strabo, XVII, 3, 20), а с севера и востока эта территория омывалась водами Средиземного моря [11, p. 35].

В первые годы существования провинции Africa Рим предпринял широкомасштабные кадастровые работы на всех землях провинции, находившихся под его непосредственной юрисдикцией [10, p. 160]. Следует отметить, что большинство регионов южной части провинции пользовались статусом *oppida liberae et immunes* [11, p. 132], который был предоставлен им Римом в качестве награды за участие в войне на стороне Римской республики против своей столицы – Карфагена (Appi., *Libyca*, VIII; Polyb., XIV; Liv., *Hist. Rom.*, XXX, 7). Поэтому эти территории, хоть

и находились в пределах провинции, считались полностью независимыми административно-территориальными единицами [12, p. 261]. Таким образом, земли свободных городов не были затронуты теми масштабными землемерными работами [13, p. 231], которые Рим начал здесь проводить, вероятно, не только чтобы утвердить свое господство на вновь завоеванной территории [1, p. 51], но и для оценки объема ее природных богатств с целью их последующей эксплуатации [9, p. 213]. Благодаря некоторым античным авторам мы знаем, что территория бывшего Карфагена считалась самым богатым районом в древней Северной Африке (Appi., *Libyca*, XCIII; Diod., XX, VIII, 3–4). Становится понятно, что Рим рассчитывал воспользоваться преимуществами своего нового завоевания.

По мнению некоторых современных авторов, следы от римских работ по размежеванию земель и составлению кадастров в провинции Africa представляют собой "крупнейший массив памятников из когда-либо предоставленных археологам для обнаружения, а историкам для истолкования" [2, p. 435]. Даже сегодня следы этих древних работ прекрасно видны на большей части территории Туниса. Их изучение стало возможным отчасти благодаря Ш. Соманю, который в 1927 году впервые использо-

вал аэрофотосъемку с целью оценки объемов кадастровых работ на территории современного Туниса [14, р. 29]. Анализ этих фотоснимков помог выявить несколько моментов, один из которых привлек наше особое внимание. Речь идет о следах римских землемерных работ, обнаруженных на территории некоторых городов *liberae et immunes* провинции *Africa*. Мы также заинтересовались распределением следов римской землемерной активности. Дело в том, что они имеются не на всей территории указанных городов, а только в определенных зонах. Каков же характер этих земель, размежеванных римлянами? Почему только на них видны следы землемерных работ по римскому образцу? Было ли это осознанным выбором Римской республики? Если так, то что заставило римские власти посягнуть на территории свободных городов, которым ранее было пожаловано право самостоятельного управления своими землями? Вот те вопросы, которыми мы будем заниматься в надежде решить задачи настоящего исследования.

Вопрос о правовом статусе всех земель, расположенных в границах римской провинции *Africa* в республиканскую эпоху, был решен римским аграрным законом (*lex agraria*) 111 г. до н. э., который сегодня существует в виде эпиграфического источника [3]. Согласно *lex agraria* 111 г. до н. э., территория римской провинции *Africa* включала в себя земли двух основных категорий [4]:

1. земли городов, имевших статус *liberae et immunes* и остававшихся независимыми от провинции, по меньшей мере, на протяжении большей части существования Римской республики;

2. земли *ager publicus populi romani*, т. е., собственно говоря, земли провинции.

Благодаря некоторым современным авторам известно, что эти две большие категории земель состояли также из различных подкатегорий [11, р. 147]. Однако в рамках настоящего исследования мы остановимся только на составе первой категории земель, то есть земель свободных городов *liberae et immunes*. По утверждениям Аппиана, после падения Карфагена тем его городам, которые во время Третьей пунической войны вступили в союз с римлянами, были дарованы многие принадлежавшие им ранее земли (*Appi., Libusa, CXXXV*). Похожие данные можно также найти в тексте *lex agraria* 111 г. до н. э., где неоднократно упоминается о том, что свободным городам (*liberae et immunes*) провинции Рим пожаловал земли. Таким образом, на основании этих данных можно сделать заключение о том, что земли этих городов состояли из двух подкатегорий. Согласно Ж. Пейрасу, территории свободных городов, вероятно, имели два различных статуса: во-первых, исконные земли городов, которые, как это было предусмотрено *lex agraria*, не были частью *ager publicus populi romani*, а, во-вторых, земли, дарованные свободным городам Римом, но которые изначально были частью *ager publicus populi romani* [12, р. 261].

В 46 г. до н. э. братоубийственный конфликт между сторонниками Юлия Цезаря и Помпея перекинулся на африканский континент. Три города *liberae et immunes*

провинции *Africa* (*Хадрумет, Thapsus* и *Acholla* – все в южной ее части) выступили на стороне помпеянцев. К сожалению для них, верх в гражданской войне одержала партия Юлия Цезаря. По окончании военных действий все три города: *Хадрумет, Thapsus* и *Acholla* – были наказаны Юлием Цезарем за переход на сторону неприятеля Римской республики. В отношении них были приняты две основные санкции. Первая носила финансовый характер. Города *Хадрумет* и *Thapsus* должны были заплатить Риму большой штраф (*Ces. Bell. Afri., XCVII; XCVII, 2*). Вторая санкция касалась привилегий свободных городов. Так *Хадрумет* стал просто свободным городом, т. е. больше не имел никаких льгот [5, р. 73], а вот городу *Thapsus* по неизвестным нам причинам удалось – таки полностью сохранить свой статус *liberae et immunes* [11, р. 144]. К сожалению, из-за отсутствия информации мы не можем ничего сказать о характере санкций, наложенных на город *Acholla*. Нам известно только то, что его территория также несет на себе следы римских кадастровых работ. Мы еще вернемся к этому вопросу.

Утратив все свои льготы, *Хадрумет* теперь был вынужден включить свои земли в римский кадастр, чтобы, как и другие города провинции [12, р. 268], платить земельные налоги в соответствии с римскими законами. Следует отметить, что, согласно *lex agraria* 111 г. до н. э., только те города провинции *Africa*, которые имели статус *liberae et immunes* были освобождены от уплаты налогов Риму и, следовательно, не были обязаны включать свои земли в римский кадастр. На основании вышеизложенного уже можно составить ясное представление о том, почему на территории древнего *Хадрумета* и сегодня заметны следы римских землемерных работ.

Теперь рассмотрим вопрос о территориальном распределении таких следов. По нашему мнению, в случае города *Хадрумета* можно предположить, что территориальной реорганизацией были затронуты лишь те земли, которые были дарованы ему Римом в 146 г. до н. э. Наша гипотеза основана, главным образом, на двух аргументах:

Во-первых, следы римского межевания, заметные на аэрофотоснимках, сосредоточены в основном на окраинах *Хадрумета*. В пределах самого города таких следов практически не находят.

Во-вторых, при наложении Римом санкций *Хадрумет*, как и *Thapsus*, также должен был получить определенные поблажки. Мы считаем, что в память о великой дружбе, которая связывала этот город с Римской республикой в течение более столетия, за ним было сохранено право распоряжаться исконными землями, т. е. той территорией, которая досталась ему в наследство от предков. Зато территории *ager publicus populi romani*, которые были присоединены к исконным землям и, как отмечалось выше, располагались ближе к периферии городских владений, очевидно, были римскими властями отобраны.

Таким образом, размежевание этих территорий по римскому образцу является лишь следствием экономических и юридических санкций, которым оказался под-

вергнут Хадрумет. Но что же случилось с другими городами *liberae et immunes* римской провинции *Africa*? Как объяснить тот факт, что на их территории также имеются следы межевания по римскому образцу, хотя они и сохранили свои административно-правовые льготы после римской гражданской войны 46 г. до н. э.?

Прежде чем ответить на этот вопрос, необходимо сделать несколько очень важных уточнений. В эпоху господства Карфагена почти вся территория, которая позднее отошла римской провинции *Africa*, была размежевана по пуническому образцу. Следы пунических землемерных работ четко отличаются от римских формой и размерами земельных участков. Участки, вносившиеся в римский земельный кадастр провинции *Africa*, представляли собой квадраты со стороной 2400 футов [11, p. 131]. Использование спутниковых снимков позволило археологам обнаружить следы как пунических, так и римских межевых работ на территории нескольких городов *liberae et immunes* провинции. По словам Ж. Аллье, такое сосуществование следов может быть объяснено тем, что Римская республика не стремилась заменить ранее существовавшие в регионе кадастровые системы [6, p. 2121]. Данная гипотеза, вероятно, имеет свои основания, но мы считаем, что в этом случае возникает определенная проблема неоднозначности. Еще раз приходится напомнить, что благодаря особому, льготному юридическому статусу городов *liberae et immunes* принадлежавшие им территории не были затронуты политикой территориальной организации, проводившейся Римом в первые годы существования провинции *Africa*. Таким образом, в отношении свободных городов данная гипотеза не подтверждается.

Зато мы считаем, что некоторые из городов *liberae et immunes* провинции *Africa* самостоятельно приняли решение о включении своих земель в римский кадастр, тем самым добровольно встав на путь романизации. Говоря о процессе романизации, важно отметить, что в провинции *Africa* он как раз и начинался с проведения Римом политики территориальной организации. Показательным примером участия городов *liberae et immunes* в реализации римских проектов является город Утика на севере провинции. Несмотря на свою независимость, Утика весьма скоро стала проявлять интерес к процессу романизации. Этот город сделался местопребыванием наместника провинции (Plut., Cato, LIX; LXI; LXIV), его жителям было даровано латинское право [7, p. 125] и многие другие привилегии (Ces., Bell. civ., II, XXXVI, 1; Ces., Bell. Afr., LXXXVII, 3). Итак, можно сделать вывод о том, что следы римских межевых работ, обнаруженные на всей территории города и датированные самыми первыми годами существования провинции, суть не что иное, как свидетельство его положительной реакции на процесс колонизации провинции Римом.

Поэтому можно считать, что такое же стремление ассимилироваться в римскую цивилизацию позднее побудило и другие города *liberae et immunes* провинции, располагавшиеся в южной ее части, (Thapsus, Acholla и Lepti Minus) последовать примеру Утики. Исходя из этого, мы считаем, что южные свободные города не были вовлечены в римский кадастровый проект в той же степени, что и Утика, поскольку аэрофотоснимки и спутниковые снимки показывают, что лишь небольшие участки этих трех городов были размежеваны в соответствии с римскими правилами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Barton I. M. The proconsuls of roman Africa // *Museum Africum*, 1972. № 1. P. 51.
2. Chevallier R. et Caillemer A. " Les centuriations de l'Africa Vetus " // *Annales (ESC)*. 1954. № 9. P. 435.
3. CIL (Academie des Inscriptions et Belles Lettres Corpus Inscriptionum Latinum). Berlin, 1863 et ss.
4. CIL I, 200.
5. Gasco J. La politique municipale de l'Empire romain en Afrique Proconsulaire de Trajan a Septime-Severe. Rome, 1972b. P. 73.
6. Hallier G. Coudee punique // *Encyclopedie berbere*, 1994. № 14. Pp. 2111–2120.
7. Mommsen Th. *Gesammelte Schriften*, Vol 1. Berlin, 1905. P. 125.
8. Nanjira D.D. African Foreign Policy and Diplomacy: From Antiquity to the 21st Century. Santa Barbara, California, 2010. P. 17.
9. Nicolet Cl. L'inventaire du monde. Geographie et politique aux origines de l'Empire romain. Paris, 1996. Pp. 213–240.
10. Orted P. Aménagement et dynamisme territorial dans le bassin de Segermes (Tunisie) a l'epoque romaine // *Antiquites Africaines*, 1998. № 34. P. 160.
11. Pasa B. Recherches sur l'Africa Vetus, de la destruction de Carthage aux interventions cesaro-augusteennes. These de doctorat, sciences de l'antiquite. Universite Toulouse le Mirail. Toulouse II, 2011. P. 35.
12. Peyras J. Les cites libres de l'Afrique Mineure: Organisation et territoires // Clavel-Leveque M. et Vignot A. (dir.), Cite et territoire II, Actes du colloque europeen, Bezier 24–26 octobre 1997. Paris, 1998b. № 25. P. 261.
13. Peyras J. Remarques sur les centuriations et les cadastres de l'Afrique proconsulaire // Clavel-Leveque M. et al. (ed.) De la terre au ciel, I, Paysage et cadastre antique, XII stage international, Besancon, 29–31 mars 1993. Paris, Les belles Lettres, 1994. P. 231.
14. Saumagne Ch. Les vestiges d'une centuriation romaine a l'Est d'El-Jem // *Comptes rendus des seances de l'Academie des inscriptions de belles-lettres*. 1929.

СОВРЕМЕННАЯ РОССИЙСКАЯ И КАЗАХСТАНСКАЯ ИСТОРИОГРАФИЯ О СУДЬБЕ ИНСТИТУТА БИЕВ В XX ВЕКЕ

THE MODERN HISTORIOGRAPHY OF RUSSIA AND KAZAKHSTAN ON STATUS OF THE COURT OF BIYSIN XXc

Z. Mazhitova

Annotation

The article reviews the historiography of status issue of the court of biys in Soviet and post-Soviet periods. The researchers state that in the early years, the Soviet government had a tolerant attitude towards the legal institutions of Kazakh society. However, as the system had been further establishing, it liquidated the traditional institutions, including the court of biys. The researchers mention the vitality of the traditional legal institutions even in modern society.

Keywords: modern historiography of Russia and Kazakhstan; common law; biys institution.

Мажитова Жанна Сабитбековна

*К.и.н., докторант,
МГУ им. М.В. Ломоносова*

Аннотация

В статье рассматривается историография статуса суда биев в советское и постсоветское время. Ученые отмечают, что в первые годы Советская власть терпимо относилась к правовым институтам казахского общества. Однако, по мере своего утверждения, Советы ликвидировали традиционные институты, в том числе и суд биев. Исследователи отмечают живучесть традиционных правовых институтов и в современном обществе.

Ключевые слова:

Российская и Казахская современная историография, обычное право, институт биев.

Конец 1980-х – начало 1990-х годов ознаменовало появление новых независимых государств; на смену советской империи пришло Содружество Независимых Государств. В этот период научное сообщество как России, так и Казахстана стало проявлять интерес к национальной истории, выявлять лакуны, которые требовали заполнения после распада СССР, по-новому осмыслять накопленный научно-исследовательский опыт и давать оценку многим явлениям исторического прошлого.

Диапазон научных интересов ученых был достаточно широк. В поле исследования были включены как вопросы присоединения Казахстана к Российской империи (присоединение или завоевание), так и национально-освободительные движения на территории Казахстана (национально-освободительные или феодально-монархические), в стороне от исследований не осталось обычное право казахов и др.

Историки, юристы и представители других гуманитарных направлений науки Республики Казахстан, пытаясь отойти от старых стереотипных концепций, навязанных советской идеологией, начинают в конце 1980-х годов поиск нового концептуального направления при изучении

обычного права казахов, в том числе вопросов особенностей зарождения и развития института биев.

Исследуя институт биев в казахском обществе, авторы хронологически ограничивали свои исследования временем, когда нормы адата повсеместно действовали на территории казахских степей, а суд биев не потерял своего функционального значения, и лишь вскользь упоминая о том, что суд биев потерял свое значение в первые годы советской власти. Исключением среди этих авторов составляет пожалуй лишь одна работа, автором и составителем которой является А.А. Никищенко, который прослеживает историю бийских судов вплоть до полного их исчезновения (конец 20-х гг. XX в.).

Казахстанские исследователи З.Ж. Кенжалиев и С.О. Даулетова в работе, представляющей значительный научный интерес, прослеживают историю бийского правосудия с момента возникновения и до времени полного уничтожения советской властью, мотивируя свое внимание к истории бийских судов в советское время следующей причиной: "...в юридической литературе создалась парадоксальная ситуация, когда все положительное, что можно было отнести к обычному праву, переносилось на дореволюционный период его существования, а все от-

рицательное – на послереволюционное его бытие. В целом создалось такое впечатление, будто ко времени свершения пролетарской революции в России адат состоял лишь из отживших норм и институтов, которые требовали замены новыми законоположениями. Именно поэтому традиционную правовую культуру кочевников в литературе принято освещать применительно к досоветскому этапу функционирования норм адата" [1, с. 5]. Считая данный подход "искривленным", З.Ж. Кенжалиев и С.О. Даулетова попытались адекватно отразить историю обычного права в советское время. На основании изучения обширного круга источников (директивных документов советской власти, докладных и обзорных записок чиновников и т. д.), причем большую часть из которых авторы не столько ввели в научный оборот, сколько проанализировали их влияние на ситуацию с обычным правом.

З.Ж. Кенжалиев и С.О. Даулетова отмечают, что "судьба обычного права казахов была предreshена уже с момента прихода партии большевиков к власти и установления диктатуры пролетариата в Казахстане. Обычное право должно было сойти с исторической арены и уступить место "новому", советскому праву" [1, с. 24].

В контексте этого направления, в политике и деятельности Советов по упразднению обычного права и правовых институтов (суд биев, барымта, калым и т. д.), авторы вычленили 3 этапа.

Первый – с момента установления советской власти до образования Казахской АССР (1917–1920) – новая власть признает обычное право как один из источников права среди казахов. На этом этапе Советы проявляли крайнюю осторожность и внимательность при решении вопросов, касающихся нужд и интересов местного населения: "...данные органы и их представители на местах в основном старались сохранять "нейтралитет" и не вмешиваться (кроме чрезвычайных случаев, обращений населения) в те области и сферы отношений, которые были отрегулированы многовековыми обычаями" [1, с. 29]. Оценивая этот этап, З.Ж. Кенжалиев и С.О. Даулетова подчеркивают, что терпимое отношение к традиционным институтам народа имело большое значение для становления советской власти в крае.

Второй этап – с момента образования Казахской АССР до конца восстановительного периода (1920–1925) озаглавлен более пристальным вниманием партийных и государственных органов к обычно-правовой сфере. Центральными органами КАССР принимается решение о сборе и систематизации норм обычного права, с одной стороны, для его кодификации, с другой – для выявления тех норм, которые не соответствовали принципам социалистического строительства. Именно в рамках этого этапа ученые рассматривают деятельность Учре-

дительного съезда Советов КАССР 1920 г., который имел для норм адата и суда биев решающее значение. Съезд провозгласил идею борьбы с пережитками патриархально-феодалных норм адата, в том числе отмену институтов барымты, куна, калыма, многоженства, амангерства, упразднение суда биев и аксакальских судов.

Бийский суд в годы советской власти носил характер третейского суда. Решение съезда вылилось в циркуляр № 2 "Об упразднении третейских судов" от 25 декабря 1920 г. НКЮ КАССР, который объявил все действующие на территории республики третейские суды "самочинными" и подлежащими "немедленному упразднению" [1, с. 105].

Авторы замечают, что хотя официально существование на территории края третейских судов было запрещено, однако приведенные ими архивные материалы свидетельствуют об обратном. Судя по докладным запискам, которые можно прочитать на страницах монографии, суды биев поменяли лишь название и продолжали действовать как "аксакальские суды" вплоть до середины 20-х гг. Подтверждением этому служит приведенная авторами выдержка из циркуляра № 68 НКЮ КАССР от 30 октября 1925 г., согласно которой судебными органами предлагалось привлекать к уголовной ответственности аксакалов, занимающихся разбором уголовных и гражданских дел среди населения. Интерес представляют и другие архивные материалы, которые авторы посчитали нужным процитировать в своей работе. Соглашаясь с ними по вопросу важности этих документов, позволим себе небольшую выдержку из них: "В "Отчете о деятельности судебно-следственных учреждений КАССР за 1924–1925 отчетный год" по поводу вопроса об "аксакальских судах" говорилось: "В Уральской губернии за участие в аксакальских судах было осуждено 15 человек.... в Кустанайском уезде имелись еще не разрешенными к 1 октября сего года 2 дела. Сведений о наличности в КАССР религиозных судов не поступило". Председатель народного суда 9-го участка Акмолинской губернии 18 июня 1925 г. на заседании пленума губсуда докладывал, что "аксакальских судов в его районе почти нет" [1, с. 107].

Третий этап – охватывает время с 1925 года до полного исключения применения норм обычного права в судебной практике и превращения их в обычаи, не санкционированные государством (середина 1930-х гг.).

В этом периоде велась дальнейшая борьба с аксакальскими судами на основе общесоюзного уголовного законодательства. В частности, глава X статьи 203 УК РСФСР, введенного в действие Постановлением ВЦИК от 6 апреля 1928 г., гласила: "...присвоение судебных полномочий вынесением решений по обычаю корен-

ного населения (адат и пр.) в нарушении основ советского права, с использованием зависимости сторон, происходящей из отношений родового быта", наказывались исправительно-трудовыми работами на срок до одного года или штрафом до одной тысячи рублей [1, с. 107].

Исследователи отмечают живучесть норм обычного права среди советских кочевников (а после сплошной коллективизации "осевших" казахов). Однако мероприятия советской власти привели к искоренению обычных правовых норм как компонента проявлений естественно выросшего механизма самоуправления из обычно-правовых способов регулирования социальных связей между казахами. Ликвидация традиционных институтов казахов не привела к полному забвению их из памяти народа. Они продолжали существовать и в период "махрового" социализма, правда, под другими названиями "советский калым", "советский совет аксакалов" и т. д. Традиционная культура казахов адаптировалась к новым социальным условиям, выработала новые нормы поведения, которые были наполнены новым содержанием, новыми ценностями установками, новым менталитетом народа.

Всегда ли эти изменения носили позитивный характер? Трудно ответить. Однако авторы полагают, что новая правовая ситуация породила и новые формы и виды преступлений, которые раньше не были знакомы традиционному обществу. К примеру, ученые приводят примеры появления и роста преступлений, связанных с изнасилованием малолетних, брак с лицом, не достигшим половой зрелости и т. д., которые не были известны обычному праву. Причины таких аномалий в общественных отношениях, авторы склонны видеть в "...порождениях победившего в Казахстане советского строя, сменившего строй патриархально-родовых отношений" [1, с. 140].

Все без исключения исследователи бийского суда отмечали его удивительную особенность – живучесть, которая несмотря на внутренние и внешние причины воздействия, природно-климатические катаклизмы, человеческий фактор и многие другие факторы, которые на протяжении веков не сломали этот правовой институт казахского народа. И тем более удивительно, что биеведы, отмечая эту особенность института биев, неосознанно, сами того не желая, противоречат своим доводам и выводам. Данный факт легко можно подтвердить, если обратиться к трудам вышеупомянутых авторов – в них бийский суд в лучшем случае доживал свои последние дни в 20–30-х годах XX столетия.

Однако это не так. Народное правосознание цепко держит в своей памяти проверенные веками национальные ценности, аккумулирует их, опирается на них в своем историческом развитии, передает подрастающему поколению. Обращение некоторых российских ученых к изучению существования в современном мире норм непи-

санного права, использования их в повседневной жизни, исследование роли и места аксакальских советов в современном обществе и многих других вопросов правовой культуры казахов свидетельствует о том, что данная тема не исчерпала себя и требует дальнейшего изучения [2].

Необходимо отметить научные работы известных этнологов Е.И. Лариной, О.Б. Наумовой [3], в которых наряду с общими вопросами этнокультурной жизни российских казахов, рассматриваются проблемы народного самоуправления. Работы интересны тем, что они основаны на сведениях информаторов, поэтому выводы и положения авторов заслуживают научного внимания сообщества.

Распад Советского Союза (1991) повлек за собой стихийные миграционные потоки из обеих республик. Авторы, привлекая большой этнологический материал, показали, что для многих казахов переезд в те годы на историческую Родину повлек изменение не только правового статуса, но и изменение укоренившихся жизненных установок. Для превращения миграционного оттока населения в организованный поток не последнюю роль сыграли так называемые авторитетные пожилые мужчины – президиум курултая, который взял в свои руки вопросы организации и обустройства односельчан на новом месте [4].

Одним из современных возрождаемых институтов (правда, как отмечают сами авторы, не во всех казахских населенных пунктах) является совет старейшин, или совет аксакалов. Авторы сразу оговариваются, что проводить прямые параллели между ним и судом биев не стоит. Связано это с тем, что, с одной стороны, хотя нынешние советы и унаследовали некоторые черты традиционных социальных институтов, однако с другой, они не выполняют судебных функций.

Как считают авторы, одной из причин появления этого института в послеперестроечное время стала потребность формирования этических норм в обществе, которые "казалось бы, ушли из поля зрения общества, представления о социально допустимых нормах поведения размывались. Однако именно это размывание побуждало общество к самоорганизации. В казахской среде формой такой самоорганизации и стали советы старейшин" [5, с. 87]. Действительно, приведенный в статье этнологический материал позволяет говорить о широких полномочиях данных советов (мечетный и поселенный). Они выполняют функции регулирования повседневных вопросов односельчан, охватывающие хозяйственные и социальные вопросы, занимаются вопросами "общественного порицания тех, кто выходит за рамки этических и поведенческих норм, которые совет считает необходимым сохранять, и морального давления на нарушителей" [5, с. 94], активно сотрудничают с районной администрацией.

Деятельность тех или иных советов зависит от размера населенного пункта: чем крупнее район, тем менее активно действуют традиционные органы управления. Однако авторы уверены, что "совет старейшин – весьма эффективный орган формирования общественного мнения, государство это понимает и использует его в своих целях" [5, с. 95].

О живучести "правового нигилизма", под которым подразумевается контроль повседневной жизни граждан не государственным законодательством, а неписанными законами, говорится в книге известного историка В.В. Бочарова [6]. Этот ученый известен научной общественности своими трудами в области социально-культурной антропологии: политической антропологии, антропологии права (юридической антропологии), антропологии возраста. Цитируя слова известного крестьяноведа Т. Шанина: "Одолеть упорную пассивность крестьян в этом вопросе оказалось не под силу даже самым страстным реформистам из числа законодателей и чиновников, словом, "неписанный закон" остался практически неизменным, пройдя через бури глубоких реформ революций и контрреволюций" [7], автор заявляет о том, что в современном мире все чаще стали появляться призывы о возврате к примирительным процедурам, к примеру, в сфере конфликтов в семье и др. Ведь, по мнению ученого, в основе правопонимания народов мира лежит принцип не "торжество закона", а "мир и согласие": "Примирение же, в свою очередь, всегда осуществляется при посредстве

ценностей конкретной культуры, которые лежат за пределами закона" [6, с. 47].

Реформы нанесли удар по суду биев, однако он не потерял своей актуальности ни в советское время, ни на современном этапе.

Многие вопросы суда биев остались до сих пор малоизученными, требующими внимания ученых. Отрадно, что российские ученые обращают свое внимание на изучение этого социально-правового явления на современном этапе. Думаем, что и перед казахстанской наукой должны быть поставлены задачи проведения сопоставительного анализа между судом биев и аксакальскими советами, с целью выработки рекомендаций для использования позитивного опыта бийского института в настоящее время.

Полагаем, что настало время для изучения живучести "неписанного права" в современном обществе. Насколько нормы обычного права влияют на законодательство и живут в убеждениях людей, и, соответственно, влияют на стереотипы поведения. Это позволит выявить не только характерные черты "живого права"* , но и понять механизмы и причины селективного отбора народной памяти тех регуляторов, которые служат основанием для жизнеспособности народа.

* Этот термин введен в 1913 г. австрийским правоведом Е. Эрлихом в работе "Основы социологии права".

ЛИТЕРАТУРА

1. Кенжалиев З.Ж., Даулетова С.О. Казахское обычное право в условиях Советской власти (1917–1937 гг.). Алматы: Гылым, 1993. 143 с.
2. Мальцев Г.В., Шапсугов Д.Ю. Предисловие // Обычное право в России: проблемы теории, истории практики. Ростов–на–Дону: Издательство СКАГС, 1999. 368 с.; Новикова Н.И. Правовые обычаи коренных народов Севера: кто напишет правила для оленеводов // Олень всегда прав. Исследования по юридической антропологии. М.: Стратегия, 2003. 320 с.; Супатаев М.А. Обычаи и традиции коренных малочисленных народов в правовой системе России // Структура права: вопросы теории, истории и методологии: Материалы межвузовской научной конференции. 7 апреля 2004 г. М.: Изд-во РУДН, 2005. 176 с.; Бейтуганов А.Э., Думанов Ф.Х. Обычное право кабардинцев: проблемы исследования на современном этапе // Обычное право народов северного Кавказа. Ростов–на–Дону: Изд-во СКАГС, 2006. С. 23–35; Магомедов Ш.Б., Рамазанов А.Х., Исмаилов М.А. Итого и перспективы исследования обычного права Дагестана // Обычное право народов Северного Кавказа: итоги и перспективы исследования. Ростов–на–Дону: Издательство СКАГС, 2006. С. 36–49; Небрятенко Г.Г. Обычное право донских казаков: вчера, сегодня, завтра // Там же. С. 55–67; Нефедов В.Н. Обычное право адыгов и казаков Северо–западного Кавказа: итоги и перспективы исследования // Обычное право народов Северного Кавказа: итоги и перспективы исследования. Ростов–на–Дону: Изд-во СКАГС, 2006. 164 с.; Таказов Ф.М. Эволюция правовой культуры народов Северного Кавказа // Материалы республиканской научно–практической конференции. Владикавказ, 2012. С. 86–97; Мальцев Г.В. Месть и возмездие в древнем праве. М.: Норма: ИНФРА–М, 2014. 736 с.; и др.
3. Наумова О.Б. Современные этнокультурные процессы у казахов в многонациональных районах Казахстана: автореф. дис. ... канд. истор. наук. М., 1991. 24 с.; Ларина Е.И., Наумова О.Б. Народное самоуправление у казахов Оренбургской области // Вестник Евразии. 2006. № 4. С. 85–97; Ларина Е.И., Наумова О.Б. Кош–агачские казахи–мигранты // Вестник Евразии. 2008. № 2. С. 45–65; Ларина Е.И., Наумова О.Б. Современное религиозное сознание российских казахов и ислам имамов // Россия и мусульманский мир. 2008. № 6. С. 63–77; Ларина Е.И. Казахи в России // Родина. 2004. № 2. С. 98–101; и др.
4. Ларина Е.И., Наумова О.Б. Кош–агачские казахи–мигранты // Вестник Евразии. 2008. № 2. С. 45–65.
5. Ларина Е.И., Наумова О.Б. Народное самоуправление у казахов Оренбургской области // Вестник Евразии. 2006. № 4. С. 87.
6. Бочаров В.В. Неписанный закон: Антропология права. Научное исследование. 2–е изд. СПб.: Издательство АИК, 2013. 328 с.
7. Цит. по Шанин Т. Русское крестьянское право и наследование имущества // Отечественные записки. 2003. № 2. См.: [Портал "Журнальный зал"]: URL: http://www.magazines.russ.ru/oz/2003/2/2003_28-pr.html.

ИНСТИТУТ ТЫСЯЦКИХ В ИСТОРИОГРАФИИ

TYSYATSKYS IN ISTORIOGRAPHY

M. Nesin

Annotation

This paper is devoted to historiography institute tysyatskih. However, it still has not written a solid, comprehensive study covering all the data on the evolution of the Institute tysyatskih, their functions and position in the system of other authorities of Novgorod. Repeatedly voiced opinions about the social origins of Novgorod tysyatskih, their place in government. However, they, until very recently, in contrast to the first persons of the country, posadniks was not devoted to any special work, and the more comprehensive study covering all the data on their activities.

Keywords: historiography, tysyatskiye, Yanin, Kostomarov, Solovyev, Bassalygo.

Несин Михаил Александрович
Аспирант, каф. истории России
и Архивоведения, НовГУ
им. Ярослава Мудрого

Аннотация

Данная работа посвящена историографии института тысяцких. Однако, до сих пор не написано цельного, комплексного исследования, охватывающего все данные о эволюции института тысяцких, их функциях и положении в системе иных органов власти Новгорода. Неоднократно высказывались мнения о социальном происхождении новгородских тысяцких, их месте в государственном управлении. Тем не менее, им до самого последнего времени, в отличие от первых лиц республики, посадников, не было посвящено ни одной специально работы, а тем более комплексного исследования, охватывающего все данные об их деятельности.

Ключевые слова:

Историография, тысяцкие, Янин, Костомаро, Соловьев, Бассалыго.

Институт тысяцких занимал важное место в политической структуре средневекового Новгорода, поэтому все исследователи, обращавшиеся к истории Новгородской республики, так или иначе его касались. Неоднократно высказывались мнения о социальном происхождении новгородских тысяцких, их месте в государственном управлении. Тем не менее, им до самого последнего времени, до появления работ Л. А. Бассалыго [3, с. 44–77; 4, с. 40–70; 5, 115–151], а также автора этих строк [23, с. 184–191; 24, с. 108–139; 25, с. 20–22; 26, с. 142–149; 27, с. 129–141; 28, с. 6–12], в отличие от первых лиц республики, новгородских посадников, не было посвящено ни одной специально работы, а тем более комплексного исследования, охватывающего все данные об их деятельности.

Однако, до сих пор не написано цельного, комплексного исследования, охватывающего все данные о эволюции института тысяцких, их функциях и положении в системе иных органов власти Новгорода.

Первым отечественным историком, который обратился к институту новгородских тысяцких, был В. Н. Татищев. В. Н. Татищев не ставил вопроса об их происхождении и не занимался специальным рассмотрением их положения в обществе. Между тем, В. Н. Татищев впервые в историографии четко определил ранг новгородского тысяцкого, как низшего лица по отношению к посаднику и

считал всех русских тысяцких главнокомандующими над войсками. Кроме того, Татищев привел уникальное известие Иоакимовской летописи о крещении Новгорода, где действовал тысяцкий Угоняй.

О новгородских тысяцких писал и современник В. Н. Татищева, Г. Ф. Миллер. Обращаясь к древнерусской (а в наибольшей степени – севернорусской, Новгородской) истории, Миллер заметил важную роль тысяцких в этом краю. Отмечая общественную значимость новгородских тысяцких, ученый пытался истолковать происхождение название этой должности. По его гипотезе оно было связано с тем, что тысяцкие заботились сразу о многих тысячах людей [22, с. 128]. И, хотя данная трактовка выглядит несколько наивной, однако, он был первый ученым, придавшим важное значение не только военной, но и гражданской функции тысяцких в Новгороде.

О гражданской деятельности новгородских тысяцких писал и М. М. Щербатов. Он считал новгородских тысяцких выборными на вече должностными лицами, выборными городскими правителями.

Такую же роль тысяцким отводил в Новгороде Е. П. Елагин. Кроме того он впервые отметил наличие в Новгороде особого властного органа "сената" – Совета Господ, собрания новгородских высших должностных лиц, включая и тысяцких [16, с. 105–107]. По мнению Н. М. Карамзина, тысяцкие в Новгороде были как гражданскими

чиновниками, так и военачальниками. [18, с. 122].

Иного мнения о тысяцких придерживался М. П. Погосдин. Рассмотрев данные о тысяцких вне предела Новгородской земли, историк пришел к выводу, что по всей Руси (а стало быть и в Новгороде) тысяцкий является княжеским боярином, а его должность переходит по наследству. При этом, ученый впервые в науке отметил важную роль новгородских тысяцких в торговом суде.

О тысяцких, как о княжеских дружинниках, назначаемым князем воеводой земских полков писал и С. М. Соловьев.

С. М. Соловьев принял положение государственной школы, согласно которому в основе древнерусской жизни лежал родовой быт. В основе лежала власть рода, который при этом старался сосредоточить в своих руках большую собственность. Главный род, род князя, владел целыми областями на правах собственности и назначал всех должностных лиц (включая тысяцких). Несколько иначе рассматривал сущность тысяцких К. Д. Кавелин. По его мнению, новгородские тысяцкие со временем сделались, как и князья выборными, однако, изначально были княжескими чиновниками [17, с. 37].

Совершенно иной концепции придерживались славянофилы. Согласно им, Россия издревле отличалась мирским, общинным укладом и именно вечевые общины обладали издревле верховной властью в городе и области.

Например, И. Д. Беляев считал тысяцких поначалу назначавшихся князем, но всегда с согласия веча, а впоследствии избираемых вечем. В Новгороде же по мнению ученого, тысяцкого избирали вечем, всегда из местных бояр. Тысяцких историк считал военными руководителями земского ополчения, а также гражданским должностным лицом, участвовавшим в составлении законодательных актов, а также являвшимся начальником "черных людей" [7, с. 73; 8, с. 105]. Важно то, что ученый здесь впервые поставил вопрос об отличии полномочий тысяцкого от посадника, до этого о соотношении этих должностей вопрос специально не ставился. Сходных взглядов на должность тысяцкого придерживался и В. И. Сергеевич. Более того, тысяцкие, по его мнению всегда утверждались по всей Руси и в Новгороде из среды земского, неслужилого боярства. В. И. Сергеевич являлся одним из основателей общинно-вечевой теории (основные положения которой впрочем сформулированы еще в трудах его учителя Бедяева) об исконном характере общинного строя на Руси и большом значении веча. Тысяцкие в этой связи рассматривались как выборные лица, назначавшиеся из местной знати.

Таких же взглядов на социальную сущность новгородских тысяцких придерживался позднее М. Ф. Владимирский-Буданов, также разделявший основные идеи общинно-вечевой теории. По мнению исследователя, тысяцкий на Руси был управителем всей земли, составляющей "тысячу". Утверждался из числа местных бояр, в большинстве земель князем, но в Новгороде стал выбираться вечем. Тысяцкий и руководил вечем, и командовал

ополчением. При этом, он, по мнению исследователя служил фактической антитезой княжеской власти, являясь своего рода "народным трибуном". Именно поэтому, на северо-востоке Руси князья со временем тысяцких упразднили, а в Новгороде они оставались до падения веча этого строя, историк подчеркивает, что новгородский тысяцкий защищал права черных людей, был "народным трибуном" в противовес княжеской власти олигетворявшей монархическое начало и посаднику на которого опиралась аристократия [14, с. 131]. Таким образом, ученый в некоторой степени предваряет известную концепцию В. Л. Янина о делении города на управляемые посадником боярские концы и возглавляемые тысяцким и сотскими простонародные сотни.

В качестве начальника черных людей изображает тысяцкого и Н. И. Костомаров. Он подчеркивает при этом, что у тысяцкого, в отличие от посадника, имелся и свой суд. Кроме того, историк подчеркнул, что тысяцкие управляли землей вместе с сотскими [19, с. 102].

Еще больше конкретизировал несколько лет спустя гражданские полномочия тысяцкого в Новгороде А. И. Никитский. Тысяцкий в его работах выступает главой купеческого суда, а также одного из судов над всеми новгородцами.

Вскоре, к истории института тысяцких обратился В. О. Ключевский. Тысяцкие по его мнению, назначались либо из числа княжеской дружины, либо из местных земских бояр, назначать мог как князь, так и вече. Если назначал князь из числа дружинников, он считался с вечем. Тысяцкий, по В. О. Ключевскому, совмещал воинскую и гражданскую должности. Служа главой ополчения, а также ведал торговлей и судом [19, с. 38].

Важно иметь в виду, что со второй половины XIX столетия историки начинают впервые размышлять об экономической природе древнерусского государства. В. О. Ключевский считал экономическим "нервом" новгородской жизнью торговлю. Соответственно, высокое положение тысяцкого в значительной степени основывалось на том, что он ведал различными вопросами, связанными с торговлей.

По мнению С. Ф. Платонова, новгородский тысяцкий, наоборот, избирался из низших слоев новгородского общества, являясь, в противоположность посаднику, представителем черных людей. До XII века тысяцких в городе, как и по всей Руси, назначал князь, потом в Новгороде он с утверждением вольности в князьях, стал избираться на вече. В обязанности тысяцкого входило руководить городским полком – "тысячей". Примерно в те же годы, что и С. Ф. Платонов, к изучению древнерусских тысяцких обратился другой петербургский историк, А. Е. Пресняков. Всех без исключения русских тысяцких он видел по своему происхождению княжескими чиновниками, связанных с тысячей – древней системой, которая была и у иных народов на закате племенного строя.

Иную концепцию роли новгородских тысяцких выдвинул Н. А. Рожков. Тысяцкие в его работах предстают новгородскими видными должностными лицами, членами бо-

ярского совета, который со временем играет все большую роль в государственном управлении. При этом, историк впервые задался всерьез вопросом о территориально-положении новгородских сотен. 10 новгородских сотен по его мнению укладывались в границы 5 концов – по 2 ровно в каждом из них. Таким образом тысяцкий являлся, как и посадник, управителем всей территории города. Но только посадник управлял 5 концами, а тысяцкий с сотскими – 10 сотнями.

Одним из первых ученых в советской историографии занялся проблемой происхождения русских тысяцких Б. Д. Греков. Как прежде Пресняков, ученый считал, что тысяцкие по всей Руси, не исключая Новгорода, были связаны с раннеславянской децимальной системой, которая возникала у разных народов в эпоху военной демократии [15, с. 316–317].

Такой же взгляд на новгородское вече высказал М. Н. Тихомиров. Новгородского тысяцкого при этом ученый охарактеризовал, вслед за А. И. Никитским, как "главу торгового суда и вообще как судью над городским населением". Сравнивая древнерусские города с европейскими, а домонгольскую вечевую активность с европейской борьбой городов за городские вольности, М. Н. Тихомиров придавал большое значение торговле и торгово-ремесленным учреждениям.

Впрочем, далеко не все авторы первой половины-середины XX придерживались таких взглядов. Например, представители т. н. "русского зарубежья", русские историки-эмигранты, как и дореволюционные ученые, видели русское вече общинным органом власти. В качестве примера следует назвать Г. В. Вернадского и С. Г. Пушкарёва. Новгородских тысяцких и тот и другой автор считали выборными. Другое дело, что Г. В. Вернадский считал их сугубо военными предводителями городского ополчения [12, с. 193; 13, с. 40–55], а Пушкарёв отмечал и их гражданское значение, в управлении государством и торговлей.

Однако, не было единства и среди советских историков, признающих феодальную сущность древнерусского государства. Так, С. В. Юшков считал древнерусское вече органом власти феодальных верхов, а древнерусских тысяцких (включая новгородских) считал изначально представителями княжеской феодальной дружинной администрации. А А. В. Арциховский полагал, что вече не играло существенной роли, республикой фактически управлял совет должностных лиц в лице посадников и тысяцких, и тех и других избирали из малочисленных боярских семей [3, с. 122–125, 131]. Иного мнения на положение тысяцкого в высказал В. Н. Бернадский. Тысяцкий в Новгороде, по его мнению в значительной степени зависел от вече. При этом, историк сделал важное наблюдение, что выборы тысяцких часто совпадали с посадничьими, а значит, вероятнее всего и тех и других избирали одни и те же группировки [9, с. 67–86]. При этом, власть в Новгороде, по мнению ученых, во многом зависела от этих боярских партий. В это время в науке уже начала утверждаться взгляд на вече как на инструмент власти аристо-

кратии, вече в целом переставало рассматриваться как коммунальный торгово-ремесленный орган в борьбе с феодалами, а наоборот, стало считаться аристократическим институтом, возглавляемым феодальными группировками. Эти положения развиты тем же автором в его послевоенной монографии [10].

Показательны в этом отношении стали начавшие выходить в скором времени работы В. Л. Янина. В 1960–70-х гг. он сформулировал концепцию элитарного состава новгородского городского вече, которое вмещало по его мнению только городскую кончанскую знать. Новгородского тысяцкого В. Л. Янин считал до XIV в. представителем непривилегированного сотенного населения, проживавшего обособленно от боярских концов и подчинявшегося князю. Сам тысяцкий таким образом оказывался тоже связан с княжеской службой и в вечевых актах представлял незнатных людей. Но со второй четверти XIV в., начиная с Евстафия Дворянничева, бояре узурпировали и должность тысяцкого, она стала по мнению исследователя, традиционной предварительной ступенькой перед посадничеством. Со второй половины XIV в., после реформы Онцифора Лукинича с кончанским представителем от посадничества, появляется подобная коллегия и у тысяцких. Кроме того, исследователь пришел к выводу, что в XV в. тысяцких начинают переизбирать через равные промежутки времени – с 1410-х по 1420-е гг. – ежегодно, а с 1420-х до падения Новгородской республики – дважды в год, при этом, в строго определенное время. В Первой четверти XV в, как показал В. Л. Янин, были составлены летописные списки тысяцких, во многом, на основе летописного материала. Историк проследил эволюцию печатей тысяцких на протяжении новгородской независимости. Кроме того, сложивших полномочия тысяцких, по мнению В. Л. Янина в XV в. после восстания Степанки 1415 г. стали, по мнению исследователя, оставлять в Совете господ, как старых тысяцких. Кроме того, ученый отметил связь упомянутого в 1471 г. суда тысяцкого с прежним судом, ведавшим торговыми и гостинными делами, который в XIII в. тысяцкие вершили вместе с купеческими старостами [29, с. 226–227; 30, с. 458–459]. Таким образом, ученый впервые в историографии создал концепцию эволюции этого института, а не рассматривал, как предшественники, в виде статичной картины.

Вместе с тем, в скором времени с В. Л. Яниным вступили в полемику представители ленинградской исторической школы – И. Я. Фроянов и А. Ю. Дворниченко, а затем и А. В. Петров. С их точки зрения Новгород не представлял собой развитой феодальной республики с жестким противостоянием боярской и небоярской территориально-политических организаций. С привлечением летописных и иных письменных данных они предложили иную трактовку социальной сущности новгородских тысяцких и посадников – как должностных лиц всей городской общины, представляющих всех новгородцев, а не их отдельные категории. И посадник и тысяцкий и сотские при этом признавались новгородскими боярами.

Впрочем, к подобной трактовке приходили не только сторонники доклассовой и общинной природы древнерусского государства. К такому же мнению склонялись О. В. Мартышин, а также В. А. Кучкин [20, с. 10–17; 21, с. 200–210]. По мнению Л. А. Бассальго новгородский тысяцкий в XIII в. также не входил в число княжеских людей [3, с. 57]. Согласно точке зрения В. А. Бурова, исследовавшего данные о сотнях Новгородской земли, городские сотни объединяли людей разного статуса, а не только простанородья, соответственно сотские и тысяцкие возглавляли разные слои новгородцев, а не только меньших людей [11, с. 97–113]. О том же писал и Ю. Г. Алексеев [1, с. 5–30].

Недавно тоже приняли близкую точку зрения [23, с. 184–191; 24, с. 108–139; 25, с. 20–22; 26, с. 142–149; 27, с. 129–141; 28, с. 6–12].

Таким образом, в настоящее время нет единой точки зрения о социальной природе тысяцких и их месте в политической системе Новгорода. Как отмечал В. Ф. Андреев, назрела необходимость создать комплексное исследование института новгородских тысяцких с привлечением всех данных, чтобы создать максимально динамичную и полную картину развития этого института в этот период [2, с. 162].

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев Ю. Г. Псковская судная грамота. – Л., 1980.
2. Андреев В.Ф. Проблемы социально-политической истории Новгорода XII – XV вв. в советской историографии // ИИС. 1982. Вып.1(11). С. 140–172.
3. Арциховский А.В. К истории Новгорода // Исторические записки. – М., 1938.– Т. 2.– С. 110–140.
4. Бассальго Л. А. Новгородские тысяцкие. Ч. I // Новгородский Исторический сборник . – СПб., 2008. – Вып. № 11 (21). – С. 44–77.
5. Бассальго Л. А. Новгородские тысяцкие. Ч. II // Новгородский Исторический сборник . – СПб., 2011. – Вып. № 12 (22). – С. 30–60/.
6. Бассальго Л. А. Новгородские тысяцкие. Часть 3. Тысяцкое со второй четверти XV века до конца новгородской независимости (Дополнение к Списку В)//Новгородский исторический сборник. – СПб. 2013. – Вып. № 13. – С. 115–151.
7. Беляев И. Д. История Новгорода Великого от древнейших времен до падения. М., 1866. С
8. Беляев И. Д. Лекции по истории русского законодательства. М., 1988.
9. Бернадский В. Н. Господин Великий Новгород. – Л., 1936.
10. Бернадский В. Н. Новгород и Новгородская земля в XV веке. М., Л., 1961.
11. Буров В.А. Очерки истории и археологии средневекового Новгорода. М 1994.
12. Вернадский Г. В. Киевская Русь.– Тверь., Москва., 2005. – С. 193.
13. Вернадский Г. В. Русская история М, 1997. С 40–55.
14. Владимирский–Буданов М. Ф. Обзор истории русского права. М., 2005. С. 131 и др.
15. Греков Б. Д. Киевская Русь. М., 1953.
16. Елагин И. П. Опыт повествования о России. М., 1803. Кн. 1. С. 105–107.
17. Карамзин Н. М. История государства Российского. – М., 2011 – Т. 2.
18. Ключевский В. О. Боярская дума древней Руси. – М., 1909.
19. Костомаров Н. И. Русская республика (Севернорусские народоправства во времена удельно-вечевого уклада. История Новгорода, Пскова и Вятки) М., 1994.
20. Кучкин В.А. Ранние свидетельства о сотских и сотнях// Древняя Русь: вопросы медиевистики. – М., 2006 – № 1(23). М., 2006. – С. 10–17.
21. Мартышин О. В. Вольный Новгород. – М., 1990.
22. Миллер Г.Ф. Краткое известие о начале Новгорода и о происхождении российского народа, о новгородских князьях и знатнейших онаго города случаях // Ежемесячные сочинения и переводы к пользе и увеселению служащие. Ч. 2. Июль–сентябрь СПб., 1761. С. 2–202.
23. Несин М. А. К вопросу о социальной сущности новгородских тысяцких и месте института тысяцких в политической системе средневекового Новгорода [Текст] / М. А. Несин // Новгородика – 2012 : у истоков российской государственности: материалы IV междунар. науч.–практ. конференции, 24 – 26 сент. 2012 г. / сост. Д. Б. Терешкина [и др.]. – Великий Новгород, 2013. – ч. 1. – С. 184–191.
24. Несин М. А. Новгородские тысяцкие в XII– начале XIV столетия по данным письменных источников//Документальное наследие Новгорода и Новгородской земли. Вып. 12. В. Новгород. 2014. – С. 108–139.;
25. Несин М. А. Первые известия о новгородских тысяцких (до конца XII в//Клио. №9 (93) 2014. С. 20–22.
26. Несин М. А. Новгородские тысяцкие в XIV веке//Вестник УДГУ. Вып № 3. 2014. С. 142–149.;
27. Несин М. А. Новгородские тысяцкие в 1410–20 гг//Историческая социально-образовательная мысль. № 6 2014. –С. 129–131.
28. Несин М. А. Развитие института новгородских тысяцких в XIV–XV вв. по данным новгородских письменных источников.//Документальное наследие Новгорода и Новгородской земли. Проблема сохранения и научного использования: материалы 14 научной конференции историков–архивистов 22 мая 2014 г. В. Новгород., 2015. С. 6–12.
29. Янин В. Л. Очерки комплексного источниковедения. – М., 1971.
- Янин В. Л. Тысяцкие//Великий Новгород: энциклопедический словарь. – В. Новгород., 2007. – С. 458–459.

СОЦИАЛЬНЫЙ БИЗНЕС КАК НОВЫЙ ЭТАП В ИСТОРИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ДАЛЬНЕВОСТОЧНОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА

Пилипян Елена Константиновна
К.истор.н., доцент,
Дальневосточный федеральный
университет, Владивосток

SOCIAL ENTREPRENEURSHIP AS A NEW STAGE IN THE HISTORICAL PROCESS OF THE CONTEMPORARY FAR-EASTERN BUSINESS

Y. Pilyan

Annotation

This article covers on the matters related to the development of the contemporary social entrepreneurship in the southern Far East of Russia in early 21st century in the historical process of market relations rise during the modernization period of the Russian society. The fact that the Russian business has come a long way within its rise is undoubted, while there are a few significant stages of that process since the early restructuring in the 90's of 20th century till 2015 when the business community gained certain qualitative features implementing a popular sphere of activity – social business. Social entrepreneurship has been long-developed both in Russia and foreign practice, but the process of its activity is determined by the business community's mentality as a cultural element. Meantime, finding the level of social entrepreneurship development and the reasons for its delay in the southern regions of the Russian Far East in connection with the solution of public social problems of that remote region stress the urgency and scientific feasibility of the covered issues.

Keywords: entrepreneurship, social entrepreneurship, mentality, business culture, regions of the Russian Far East.

Аннотация

В статье представлен материал по проблеме развития современного социального предпринимательства на юге Дальнего Востока России в начале XXI века в историческом процессе становления рыночных отношений в период модернизации российского общества. То, что современное предпринимательство России прошло нелегкий путь в период своего формирования не вызывает сомнения и можно обозначить несколько значимых этапов этого процесса от начала перестройки 90-х XX века до 2015 года, когда предпринимательский корпус приобретает определенные качественные параметры, способствующие его утверждению как положительного явления в обществе, осуществляя достаточно популярное направление деятельности – социальный бизнес. Социальное предпринимательство имеет историю своего развития как в России, так и в зарубежной практике, однако процесс его деятельности определяется ментальностью предпринимателей, как элемента культуры. Вместе с тем выявление состояния развития социально предпринимательства и причин запаздывания этого процесса в субъектах юга Дальнего Востока России, которое сопутствует решению социальных проблем населения этого отдаленного региона страны, определяет актуальность и научную целесообразность рассматриваемых вопросов.

Ключевые слова:

Предпринимательство, социальное предпринимательство, ментальность, культура предпринимательства, субъекты юга Дальнего Востока России.

Социальное предпринимательство не могло развиваться как направление бизнеса на первом этапе своего становления в условиях формирования "варварского" капитализма 90-х годов XX века, когда шел передел собственности с позиции силы, отсутствовали минимальные возможности для легального приобретения капитала, правовой порядок претерпевал бесконечные изменения, отсутствовала поддержка предпринимателей российским населением, сложившаяся еще в дореволюционной России и в период административно-командной системы ведения хозяйства. Активная поддержка социального предпринимательства государством наблюдается в начале 2000-х годов, однако в субъектах юга Дальнего Востока России, это явление начинает ак-

тивизироваться только в 2013–2014 годах. В статье рассматривается социальное предпринимательство, как элемент культуры предпринимателей Хабаровского и Приморского края – субъектов Дальнего Востока России, стратегическими задачами которых определено "со-развитие" с деловыми кругами стран АТР.

Основой теории данного исследования послужила классическая теория экономической социологии Й. Шумпетера, социологический подход М. Вебера, рассматривающие роль и функции предпринимателя, а также концепции современников по теоретическим обоснованиям социального предпринимательства – Грегори Диза, директора Центра развития социального предпринимательства.

тельства Университета Дьюка, который в конце 1990–х годов впервые "социальное предпринимательство" представил как профессию и область для изучения, лауреата Нобелевской премии мира 2006 года профессора Мухаммада Юнуса, который дал определение социального бизнеса, сформулировал 7 принципов социального бизнеса как некую идеальную модель социального бизнеса и совместно с немецким предпринимателем Хансом Райцем, поставил перед собой цели по продвижению идей социального бизнеса, консалтингу компаний и развитию собственных проектов социального бизнеса [1, С.26].

В качестве методологической основы применялись историко–сравнительный и системно–структурный методы. Необходимость рассматривать феномен социального предпринимательства с позиции историко–сравнительного подхода, состоит в том, чтобы выявить общее и особенное в процессе становления социального предпринимательства в разные исторические периоды, под воздействием влияния различных факторов на процесс формирования рассматриваемого явления отечественного и зарубежного бизнеса, а комплексное использование этих методов позволяет выявить как общие черты, так и специфику изучаемого объекта.

Социальные предприниматели сегодня довольно успешно действуют практически во всех сферах, в рамках специфических ниш рынка. Спрос на социальные проекты часто превышает предложение, а основной проблемой является отсутствие на рынке мотивированных и подготовленных социальных предпринимателей. Вместе с тем, имеются предпосылки для дальнейшего развития социального бизнеса в нашей стране. В будущем необходимо уточнение законодательного статуса социальных предпринимателей, а также добровольная сертификация социальных предпринимателей, что, по мнению специалистов, приведет к своего рода профессионализации этого вида деятельности – созданию целого класса профессиональных социальных предпринимателей и выделению социального бизнеса в отдельный "четвертый сектор" экономики [2]. Примером этого процесса является, например, социальное предпринимательство в Великобритании, которому государство делегировало существенную часть собственных функций по оказанию социальных услуг. В любом случае социальный бизнес – это своего рода показатель предпринимательской активности и один из факторов создания благоприятной бизнес–среды как в отдельных субъектах и масштабах страны в целом, так и в мировом масштабе [3].

По определению социальный бизнес – это новая модель предпринимательства, решающая социальные проблемы при помощи бизнес–методик [4]. По сути этот бизнес берет на себя решение тех социальных проблем, которые прежде реализовывались через социальную по-

литику государства, а также некоммерческим сектором бизнеса. Вместе с тем, это направление предпринимательской деятельности, которая, по определению, предполагает использование собственности предпринимателя, инновационность деятельности, определенный риск для удовлетворения социальных потребностей и получения прибыли. Удовлетворение социальных потребностей – специфическая цель данного бизнеса. Что выделяет его в самостоятельную сферу деятельности. Социальные предприниматели ничем не отличаются от обычных – так же нацелены на прибыль, ведут бухгалтерию, сокращают издержки, однако руководствуются нематериальной, почти волонтерской мотивацией. Подобная комбинация дает положительные социальные результаты, она же двигает социальный бизнес осваивать те сферы деятельности, которые прочие бизнесмены по тем или иным причинам обходят стороной. По словам члена правления и руководителя комиссии по социальному предпринимательству Общероссийской общественной организации малого и среднего предпринимательства "Опора России", признанному международному эксперту по вопросам социального предпринимательства Сергея Голубева (г. Москва). социальное предпринимательство – это, прежде всего, бизнес, в котором задействованы люди, входящие в социальные группы, требующие особого внимания. Важным моментом такого бизнеса является то, что производство организовывается так, чтобы человек не только получал доход, но и чувствовал себя частью общества. Причем бизнес основывается на сильных сторонах этой социальной группы. Необходимо отметить, что в современной России формирование предпринимательства берет свое начало в процессе построения рыночных отношений и становление его стабильности, активности, культуры, хотя и происходит более динамично, чем в капиталистических странах, все еще находится стадии "взросления". Так предприятия малого и среднего бизнеса Дальневосточного Федерального Округа в настоящее время составляют 5% всех МСП России. Количество занятых в секторе МСП составляет 4,59% общей численности занятых в МСП России [5, С.17].

Концепция государственной политики поддержки и развития малого предпринимательства в Российской Федерации с 2001 года была направлена активизацию деятельности федеральных, региональных органов власти и органов местного самоуправления в этой сфере в соответствии со стратегией "соразвития" России со странами АТР. Это направление было реализовано в создании институтов поддержки предпринимательства субъектов Дальнего Востока России.

Так в дальневосточных субъектах России, которые определены нами для исследования, были сформированы: в Хабаровском крае – Бизнес–инкубатор, Дальневосточный центр инноваций в социальной сфере, Центр

поддержки предпринимательства, Фонд поддержки предпринимательства, Муниципальные центры поддержки предпринимателей, Центр поддержки и развития экспорта, Технопарк, Гарантийный фонд Хабаровского края. В Приморском крае – Центр развития предпринимательства г. Владивостока, Гарантийный фонд Приморского Края, Инвестиционное агентство Приморского края, Центр координации поддержки экспортно ориентированных субъектов малого и среднего предпринимательства, позднее – Автономная некоммерческая организация "Дальневосточный центр развития гражданских инициатив и социального партнерства", Дальневосточное представительство Автономной некоммерческой организации "Агентство стратегических инициатив по продвижению новых проектов".

В настоящее время оказывается поддержка предпринимателям территории и инновационному бизнесу во всех дальневосточных субъектах РФ, а начинающим предпринимателям, желающим открыть собственное дело, компенсируются организационные расходы. Наряду с выше сказанным, большое внимание вопросу создания в регионе благоприятного климата для развития предпринимательства уделяет Министерство развития Дальнего Востока, а также общественные организации малого и среднего предпринимательства "Опора России" и "Деловая Россия".

Вместе с тем бизнес-компании многих регионов России, понимая, что нельзя построить собственного благополучия и обеспечить успех своему предприятию при наличии вокруг неблагоприятной социальной среды, стали принимать активное участие в социальных преобразованиях. Государство, поддерживая такие инициативы, поскольку самим органам власти решить все социальные проблемы общества никогда не удастся в принципе, в 2010 году в правовые акты Минэкономразвития России официально внесло термин "социальное предпринимательство", который сегодня определяется как социально ориентированная деятельность субъектов малого и среднего предпринимательства, направленная на решение социальных проблем. Кроме того, Минэкономразвития России финансово поддерживает регионы, выделяя федеральные субсидии, для тех, которые занимаются развитием социального предпринимательства.

Вместе с тем необходимо было в начале 2000-х поднимать престиж предпринимательства в общественном мнении. Ментальность, менталитет (от фр. *mentalité* – мышление, психология) – это некий общий духовный настрой людей той или иной страны или региона, фундаментальные устойчивые структуры сознания, совокупность социально-психологических установок и верований личности и общества. Эти установки определяют мировосприятие человека, характер ценностей и идеалов,

образуют субъективный мир личности. Руководствуясь этими установками, человек действует во всех сферах своей жизнедеятельности. Вместе с тем, ментальность определяет культуру, которая в широком смысле представляет собой образ жизни общества.

Создавая в понимании населения образ предпринимателя достойный уважения во всех субъектах Дальнего Востока, начиная с 2007 года, проводились конкурсы с номинациями "Лучший предприниматель года", "Социально-ответственный бизнес", "Лучший менеджер года", которые популяризировали предпринимательскую деятельность.

В рамках движения "социально ответственный бизнес" вот уже восемь лет, начиная с 2007 года формируется корпоративная культура предприятий, участвующих в этом движении. Однако, в подобной номинации, чаще всего, участвовали представители крупного бизнеса, так как малый бизнес полностью соответствовать требованиям условий подобного конкурса не соответствовал [6, С.75].

Для активизации малого бизнеса в направлении социального предпринимательства, учитывая российский и международный опыт деятельности, в декабре 2014 года Дальневосточное представительство АСИ организовало большую конференцию "Перспективы социального предпринимательства в Приморье". Основными темами конференции стали возможности и условия развития социального предпринимательства в Приморском крае, создание комфортных условий для развития новой социально-экономической модели предпринимательства, использование современных технологий для развития бизнеса в социальной сфере, готовность предпринимательского сообщества к участию в формировании и развитии рынка социальных услуг.

1 января 2015 года вступил в действие новый федеральный закон "Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации", призванный обеспечить дальнейшее совершенствование важнейшей сферы государства – социальной. Новый закон является логической ступенью развития российского законодательства, закрепляет всю предыдущую практику этой сферы, а также содержит принципиально новые юридические нормы, среди которых следует особо выделить категорию "социальное предпринимательство".

Уже 29 июня 2015 года апробация лучших практик социального предпринимательства на территории Приморского края стало предметом обсуждения на дискуссионной площадке "Социальное предпринимательство – лучшие практики и опыт внедрения", организованной Автономной некоммерческой организацией "Дальневос-

точный центр развития гражданских инициатив и социального партнерства" и Дальневосточным представительством Автономной некоммерческой организацией "Агентство стратегических инициатив по продвижению новых проектов" во Владивостоке. Участники встречи обсудили вопросы создания комфортных условий для развития новой социально-экономической модели предпринимательства [7].

В Хабаровском крае направление социального бизнеса активно развивается, так как в этом регионе действуют 2448 НКО. Из них 73% – социально ориентированных. Цель работы на нынешнем этапе – повышение профессионализма некоммерческих организаций. Правительство края совместно с двумя некоммерческими организациями создали Дальневосточный центр инноваций социальной сферы (ДВЦИСС), и последний второй год получает федеральные субсидии на обеспечение своей деятельности. Деятельность ДВЦИСС направлена на выявление социальных проблем, к решению которых можно привлечь социальных предпринимателей и социально ориентированные некоммерческие организации (СОНКО), и информирование об этом заинтересованных организаций, а также на поиск или самостоятельную разработку наиболее оптимальных решений данных

проблем.

Наконец на то, чтобы с помощью социальных предпринимателей или СОНКО эти проекты претворялись в жизнь.

Надо отметить, что еще требуется много усилий приложить со стороны государства, бизнес сообщества, общественных организаций и движений, чтобы становление предпринимательства в России и ее дальневосточных субъектах, в частности, продвигалось как можно более быстрыми темпами, а для этого требуется создание благоприятной бизнес среды и общественной поддержки. В настоящее время разработано множество программ поддержки предпринимательства, выделяются средства, однако недостаточно пропагандируется успешность предпринимателей, их тяжелый труд в условиях нестабильности рыночных отношений.

Еще не стал отечественный предприниматель образцом для подражания, и условия стимулирования предпринимательской деятельности не активизируют деятельность населения в этом направлении, возможно социальное предпринимательство позволит ускорить решение этой проблемы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Джилл Кикал, Томас Лайонс. Социальное предпринимательство: миссия – сделать мир лучше = Understanding Entrepreneurship. The Relentless Pursuit of Mission in an Ever Changing World – М.: Альпина Паблишер, 2014. – 304 p. – ISBN 978-5-9614-4458-2.
2. Рыночные ниши для российского социального предпринимательства – Портал "Новый бизнес: социальное предпринимательство" <http://www.nb-fund.ru/.../informatsionno-analicheskij-portal-novyy-biznes-s...> [обращение 21.11.2015]
3. Сайт Администрации приморского края: АСИ на Дальнем Востоке отмечает трехлетие <http://primamedia.ru/news/economics/11.12.2015/478879/trehletie-asi-na-dalnem-vostoke-otmetili-nagrazhdeniem-biznesmenov-i-zhurnalistov.html>
4. Портал "Новый бизнес: социальное предпринимательство" Chiyo Robertson, Social entrepreneurs: green and good. By Business reporter, BBC News
5. Абашева Е. От малого бизнеса ждут большого развития //Е. Абашева, Е. Ардальянова. Дальневосточный капитал. – 2015 – № 2. С.17
6. Пилилян Е.К. Государственная политика вовлечения субъектов юга Дальнего Востока России в "соразвитие" с деловым миром стран АТР (конец XX – начало XXI века): монография /Е.К. Пилилян; Дальневосточный государственный технический университет. – Владивосток: Изд-во ДВГТУ, 2010. – 129 с.
7. Сайт администрации Приморского края/<http://primamedia.ru/news/economics/27.02.2014/339346/biznes-dueli-nachalis-v-primore.html>

© Е.К. Пилилян, (elkopil@gmail.com), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



"РАЗДОРЫ В БЛАГОРОДНОМ СЕМЕЙСТВЕ": К ПРОБЛЕМЕ ОРГАНИЗАЦИОННОГО ЕДИНСТВА В ГЕРМАНСКОЙ ФЛОТСКОЙ ПРОПАГАНДЕ В 1898-1902 гг.

**"A NOBLE FAMILY DISCORDS":
ON THE ISSUE OF ORGANIZATIONAL
UNITY IN THE GERMAN FLEET
PROPAGANDA IN 1898-1902**

*S. Sinogubov,
S. Shilov*

Annotation

Basing on the analysis of research literature and original German documents the article briefly regards the problem of organizational unity in the fleet propaganda of Keizer Germany in 1898–1902. It gives the characteristics of the two structures working in this area and confronting each other, they are the Fleet Union and the General Union of the German Fleet Union Abroad. Repeated attempts of the administration of the Fleet Union to bring a foreign department to its subjection and make it a part of its structure, which were done at this period of time, are shown. The methods that were used to achieve the goal are also regarded. The dominant reason which conditioned the failure of "the politics of assimilation" is determined. It was hidden in the individual opinion of the marine State Secretary A. von Tirpitz who disapproved the individual strategy of the Fleet Union in propaganda activity and held the opinion that the Main Union should be independent.

Keywords: marine propaganda, Keizer Germany, the Fleet Union and the General Union of the German Fleet Union Abroad, A. von Tirpitz.

Синегубов Станислав Николаевич

*Д.ист.н., профессор,
Ишимский педагогический институт
им. П.П. Ершова, фил. ТюмГУ*

Шилов Сергей Павлович

*Д.ист.н., профессор,
Ишимский педагогический институт
им. П.П. Ершова, фил. ТюмГУ*

Аннотация

В статье на основе анализа исследовательской литературы и оригинальных немецких документов кратко рассматривается проблема организационного единства флотской пропаганды в кайзеровской Германии в 1898–1902 гг. Характеризуется деятельность двух структур, действовавших в этой сфере – Флотского союза и Главного союза Германского флотского союза за границей– и конфликтовавших между собой. Показываются неоднократные попытки руководства Флотского союза в указанный период времени подмять под себя "зарубежников", превратив их в одно из своих структурных земельных подразделений. Раскрываются методы, с помощью которых они стремились достичь этой цели. Устанавливается доминантная причина, обусловившая неудачу "политики ассимилирования". Она заключалась в особой позиции военно–морского статс–секретаря А. Тирпица, недовольного самостоятельной линией поведения Флотского союза в пропагандистской деятельности и видевшего противоречие этому в сохранении независимости Главного союза.

Ключевые слова:

Военно–морская пропаганда, кайзеровская Германия, Флотский союз, Главный союз Германского флотского союза за границей, А. Тирпиц.

К концу 90–х гг. XIX в., когда кайзеровская Германия уверенной поступью входила в ряды ведущих мировых экономически развитых государств со всей остротой встал вопрос о дальнейших перспективах ее развития. Без хорошо организованных и оснащенных по последнему слову техники вооруженных сил, и в первую очередь военно–морских, решать эту проблему было невозможно [1, с. 110–116.]. Поскольку главным конкурентом II–го рейха являлась Великобритания, обладавшая самым боеспособным флотом в мире, противопоставить ей в борьбе "за место под солнцем" можно было лишь обладая примерно равными по мощи кораблями. За решение этой задачи и взялся А. Тирпиц, когда в начале июня 1897 г. он занял должность военно–морского

статс–секретаря.

Однако, чтобы создать за относительно короткий отрезок времени новые военно–морские силы, требовалось переменить настроение немецкой нации, мыслившей в основном "сухопутными" категориями. Ей следовало привить "новый морской дух", чтобы она с воодушевлением поддержала планы по превращению Германии в "морскую державу первого ранга".

Такое "переформатирование сознания" народа предполагало создание тщательно продуманной и хорошо отработанной системы пропаганды. На ее выстраивание А. Тирпиц положил немало трудов. В его ведомстве для это–

го сформировали даже специальный отдел под названием Информационное бюро. Однако, чтобы придать всему планируемому агитационному процессу широкий общественный характер, в военно-морском министерстве инициировали создание Флотской лиги. Эта организация должна была быть формально независимой от ведомства А.Тирпица, но в реальной жизни полностью ему подчиняться и осуществлять свою деятельность в четком соответствии с его рекомендациями.

Вопреки прогнозам и расчетам "отца германского флота" процесс организационного оформления "народного флотского общества" изначально пошел не по плану. Вместо Флотской лиги 30 апреля 1898 г. был создан Флотский союз, основателями которого явились конкуренты А. Тирпица. Однако благосклонность к новой общественной структуре со стороны наследного принца фон Гогенлоэ-Шиллингсфюрста, а также самого кайзера Вильгельма II заставили главу военно-морского ведомства признать ее и выстраивать с ней рабочие отношения, что было непросто по ряду причин [10, S. 88].

Во-первых, Флотский союз в лице его руководителей стремился быть независимым от морского министерства что, естественно, создавало проблемы в продуманной А.Тирпицем схеме морской пропаганды, не предполагавшей какой-либо импровизации, а уж тем более "партизанщины" [2, с. 88–96]. Во-вторых, вновь сформированная агитационная конструкция не отличалась организационным единством. Она состояла из двух объединений, отношения между которыми на этапе 1898–1902 гг. носили откровенно конфронтационный характер.

Дело в том, что чуть больше чем через месяц после создания Флотского союза (8 июня 1898 г.) на свет появилась еще одна организация под названием "Главный союз Германского флотского союза за границей", призванной объединить немцев, проживающих за рубежом и ратовавших за развитие подводного флота II-го рейха.

После такого "раздвоения" пропагандистских сил в высших берлинских политических кругах возникли сомнения, не приведут ли отношения между ними, даже при очевидности общности целей, к конфликтам? По началу эти мысли не получили подтверждение, так как президентом "Главного союза" стал наследный принц фон Гогенлоэ-Шиллингсфюрст, занимавший одновременно пост и вице-президента Флотского союза. К тому же 9 июня 1898 г. пожелание совместной работы и тесного сотрудничества двух союзов четко выражал кайзер Вильгельм II в ответ на сообщение о создании "Главного союза".

Однако уже через несколько месяцев "заграничники" заявили о желательности очертить сферы влияния в деле пропаганды флота. И сентябре 1898 г. секретари обеих организаций заключили письменное соглашение относи-

тельно немцев, проживавших за рубежом. Согласно данному документу немцы-зарубежники попадали в сферу деятельности "Главного союза", а проживающие в самой Германии – Флотского союза.

Однако проблема этой договоренности заключалась в том, что президиум, как постоянно действующий орган Флотского союза, его просто –напросто не признал. В свою очередь "Главный союз" проигнорировал эту позицию, хотя она была ему известна с самого начала. "Зарубежники" по-прежнему считали, что достигнутый ранее консенсус продолжает свое действие и в полной мере обязателен для обеих сторон.

На протяжении нескольких лет, с конца 1898 по 1902 гг., во Флотский союз вступило немало "немцев-иностранцев", т.е. находившихся за пределами фатерлянда. В большинстве этих случаев их включали в различные земельные отделения организации. Подобное делалось и в отношении тех, кто осваивал далекие заморские немецкие колонии, потому что сформально юридической точки зрения эти земли не считались иноземными.

Неудивительно, что "Главный союз" выражал недовольство такому ходу дел, поскольку считал, что подобные действия нарушают сентябрьское 1898 г. "modus-vivendi" и создают проблемы в его пропагандистской деятельности среди "иностранных соотечественников".

Справедливости ради следует отметить, что и "Главный союз" не был "чист перед законом" и сам неоднократно нарушал подписанное соглашение. Например, в декабре 1898 г. его деятели вели активную вербовочную кампанию среди сотрудников гамбургских фирм, призывая их вступать в ряды организации [7]. Это не осталось незамеченным в Берлине и еще больше накалило обстановку между соперничающими структурами.

Конфликт между Флотским союзом и "Главным союзом" определялся не просто соперничеством за право обращать "немцев во флотскую веру", но и стремлением привлечь на свою сторону как можно больше членов. Ведь от численности "партайгеносов" зависела и общая сумма взносов, а, следовательно, и бюджеты организаций, возможности потратить собранные денежные средства на нужды "морского просвещения".

Намерение подмять под себя "Главный союз" руководство Флотского союза не скрывало с самого начала своего существования [5]. Однако реальные шаги в этом направлении начали предприниматься в начале 1899 г. Так в январе В. Швейнбург, как исполнительный секретарь, т.е. фактический руководитель организации, обратился к А.Тирпицу с просьбой оказать содействие в объединении двух организаций. Однако не получил поддержки. Более того, военно-морской статс-секретарь, зная "настырность" В. Швейнбурга, просил также и кайзера не

поддерживать эту инициативу [4]. Правда Вильгельма II агитировать особо не приходилось, поскольку он придерживался схожего мнения [6].

Причина обструкционистской позиции А.Тирпица заключалась в том, что он не хотел усиления не подконтрольной ему организации. Напротив, в "Главном союзе" он видел своеобразный противовес, которым можно было бы сдерживать "безбрежные флотские планы" своих оппонентов. К тому же время затевать объединительный процесс, даже при условии его поддержки, было явно неподходящим. Именно в 1899 г. уже вовсю шла подготовительная работа по принятию второго флотского закона, который призван был определить планку военно-морского строительства на ближайшие двадцать лет. Вызывать полемику в немецком социуме в связи с интеграционными процессами, а она возникла бы неизбежно, означало переключать внимание общественности от главного вопроса на второстепенный и снижать агитационный эффект двух организаций [4].

После первой неудавшейся попытки административным путем ассимилировать "Главный союз" В. Швейнбург прибег к тактике уговоров, но с позиции силы. Так в одном из его обращений к "Главному союзу" говорилось о сохранении его автономности, не вхождения в состав Флотского союза и даже резервирование за ним права подписи от собственного имени. Но при этом выдвигалось требование признать право немцев, проживающих за границей, самим определять к какой организации они хотели бы принадлежать.

Как утверждали в президиуме Флотского союза, если "иностранцы немцы" стремились записаться в организацию и не вступали в "Главный союз", то их включали во вновь создаваемые местные отделения. Более того, в Берлине фиксировали интересную тенденцию: число сторонников именно отечественного Флотского союза за рубежом росло даже на тех территориях, которые де-юре считались вотчиной "Главного союза" и где его представители вели активную вербовочную кампанию. В качестве таковых "заповедных" мест указывались Нью-Йорк, Чикаго в Северной Америке, Бордо в Европе. К тому же некоторые отделения "зарубежников" в Южной Бразилии, Роттердаме, Антверпене заявляли, что они живут в сознании того, что являются членами как раз таки Флотского, не "Главного союза" [10, S. 5].

Председатели и видные члены местных организаций "зарубежников" неоднократно, по словам президиума Флотского союза, обращались к ним с просьбой ликвидировать сложившийся дуализм. В противном случае, по утверждениям заявителей, это будет вредить как делу популяризации идей германского флотского строительства, так и имиджу самой пропагандистской структуры. При этом справедливо указывалось на то, что подобные союзы вспомоществования развития военно-морских сил

в Великобритании, Франции, Италии организационно едины, а потому их работа эффективна в обществе [10, S. 5].

В числе серьезных доводов пользу объединения в войне аргументов и контраргументов Флотский союз широко и активно использовал тезис об особом мнении на этот счет "американских немцев". Они, как известно, основательно и успешно занимались бизнесом или занимали государственные должности и поэтому не могли открыто вступить во Флотский союз формально иностранного государства. Иначе это могло быть превратно истолковано на их новой родине.

Вместе с тем, они всячески поддерживали развитие морских торговых отношений между США и Германией. При этом не прямо, но тем не менее действенно, с их стороны в американское общество внедрялась мысль об обоснованности немецкого строительства новых военно-морских сил, которые нужны для защиты в том числе и торгового флота, значимость которого для общего благосостояния янки не могли оспаривать. Однако на фоне разногласий между Флотским союзом и "Главным союзом" заниматься "мягким пропагандированием" немецкой флотской мечты в США было крайне проблематично. Поэтому они требовали, по словам сторонников объединения, внесения ясности в отношения между двумя союзами. Об этом, например, открыто говорил один рупоров немецкой диаспоры в США "New Yorker Staatszeitung".

Вывод из приводимых обоснований напрашивался сам собой. Несмотря на все имеющиеся заслуги и успехи "Главного союза", организация, по глубокому убеждению, президиума Флотского союза, уже неотвечала чаяниям и надеждам зарубежных немцев. Поэтому вопрос единения требовал скорейшего решения.

После проведенных собраний членов организации 20 февраля 1902 г. президиум Флотского союза получил полномочия расторгнуть сентябрьское соглашение 1898 г. с "Главным союзом". Однако при этом с его стороны выражалось открытое намерение достигнуть с "отступниками" новой компромиссной договоренности. В случае неудачи такого шага Флотский союз заявлял, что будет продолжать кампанию по рекрутированию новых членов за пределами Германии, абсолютно игнорируя интересы "зарубежных пропагандистов".

В соответствии с этим планом президиум Флотского союза направил приглашение руководству "Главного союза" об организации встречи, чтобы обсудить проблему координации действий "на чужбине". Первая реакция "зарубежников" была позитивной, но затем в марте 1902 г. они отозвали свое согласие. Обоснование попятного хода сводилось к тому, что "самостоятельность "Главного союза" не может быть предметом каких-либо перегово-

ров"[10, S. 5]. Президиум Флотского союза в ответ на это предпринял свои меры, которые должны были, как ему представлялось, благоприятно разрешить все более и более обостряющуюся проблему. Двумстам наиболее известным и влиятельным немцам за рубежом направили письма с подробным изложением сущности возникшей коллизии между двумя организациями. Одновременным делалось предложение вступить в ряды именно Флотского союза.

Помимо этого, ход разногласий и позиции сторон стали получать подробное освещение в ежемесячнике "Die Flotte" и в других печатных органах, даже не имевших прямого отношения к морским делам. Естественно, что трактовка событий делалась с позиции необходимости объединения. Подобная разъяснительная работа велась на протяжении нескольких месяцев (апреля–июня 1902 г.) [9]. В официальные инстанции (министерство иностранных дел, морское ведомство), которые могли повлиять на разрешение противостояния, направлялись письменные обращения, в которых также подчеркивалась необходимость слияния [8].

Тем самым правление союза, как оно полагало, сделало тактический взвешенно правильный шаг. Оно постаралось привлечь на свою сторону как важные государственные инстанции, так и общественное мнение, прежде всего в самой Германии, а затем и за рубежом, и убедить всех значимых политических субъектов в правоте своей линии. Одновременно эта акция в очередной раз показала колоссальные возможности прессы, при умелой организации ее работы, в формировании "нужных, правильных" умонастроений немцев.

Понятно, что пропагандистские, финансовые, административные и другие возможности Флотского союза превосходили аналогичные ресурсы "Главного союза", поэтому исход противостояния за право "инженерить" "немецкую народную душу" в военно-морском духе, казалось бы, был предопределен.

После проведенной массированной "агитационной артподготовки" в начале июня 1902 г. президиум Флотского союза снова пошел в атаку. Теперь на предстоящих переговорах с "Главным союзом" он предлагал не компромиссный вариант, как это было ранее, а ультимативно-компромиссный. Ультимативная часть сводилась к тому, что две организации объединяются в одну под началом президиума Флотского союза. "Главный союз" должен стать составной частью общенациональной структуры, работающей на развитие и укрепление военно-морского флота Германии.

Компромиссная составляющая соглашения предусматривала сохранение за "зарубежниками" собственных органов управления и право делегировать своего представителя в президиум Флотского союза.

Однако "Главный союз" не собирался сдаваться без боя. Он стал апеллировать к самой высшей институциональной власти в кайзеровской Германии и арбитрам всех имперско значимых споров – Вильгельму II. 17 июня 1902 г. на его имя "зарубежники" направили обращение, в котором говорилось о разногласиях с Флотским союзом и выражалась просьба вынести свой вердикт относительно путей их разрешения. Кайзер дал поручение начальнику гражданского кабинета Р. Валентини разобрататься с ситуацией и представить рекомендации по ее урегулированию.

Судя по тому, что ответ на сделанный запрос последовал только в начале ноября 1902 г., можно вполне обоснованно предположить, что исход противостояния двух флотских пропагандистских организаций оставался явно неприоритетной задачей кабинета императора, да и самого венценосца. На тот момент были более важные дела, требующие первостепенного внимания. Тем не менее, в представленном и подписанном Р. Валентини документе совершенно четко и ясно говорилось, что "Его величеству кайзеру и королю Пруссии было бы нежелательно, чтобы "Главный союз" вошел во Флотский союз в качестве структурного подразделения. Более того, говорилось далее, целесообразно, чтобы они сохранили свое существование и каждый из них выполнял поставленные перед ними задачи" [10, S. 14]. Однако, чтобы не доводить ситуацию до крайнего обострения, Вильгельму II давался совет пригласить руководителей двух организаций, чтобы по мирному договориться о сохранении статуса кво.

Копия этого послания была предоставлена также и А. Тирпицу, чтобы правильно его ориентировать в разворачивающихся событиях. Впрочем, вице-адмирал держал, что называется, руку на пульсе и был в курсе всех происходящих пертурбаций. Он имел собственное мнение относительно дальнейшей судьбы двух союзов, которое полностью совпадало с тем, что предлагал Р. Валентини.

Для военно-морского статс-секретаря на тот период более важной задачей было смена руководства Флотского союза, пытавшегося жить собственной жизнью. Поэтому по логике вещей А. Тирпиц поддерживал "Главный союз" как самостоятельную организацию. К тому же именно в таком качестве организация снимала с него многочисленные обвинения тех же англичан в том, что якобы морское ведомство руководит и направляет деятельность "зарубежных пропагандистов". Ответ на все подобные инсинуации был простым, но убедительным: "Главный союз" это общественная организация, а следовательно, находится вне прямого влияния государства. Кроме того, она даже независима от главного пропагандистского органа кайзеровской Германии Флотского союза и поэтому абсолютна свободна в своих действиях.

Таким образом, все попытки руководства Флотского союза в 1898–1902 гг. добиться различными способами

присоединить к себе конкурирующий с ним в сфере флотской пропаганды "Главный союз" и стать монополистом в этой сфере закончились неудачей.

Причины такого исхода определялись главным образом политическим фактором. Руководители Флотского союза пытались вести откровенно независимую политику в пропагандистском деле, далеко не всегда совпадающей с планами А. Тирпица. Военно-морской статс-секретарь полагал, и не без оснований, что они не учитывают в своей деятельности ряд принципиально важных внешнеполитических факторов, главным из которых являлась высоко вероятная негативная реакция Великобритании на безудержную флотскую пропаганду в Германии со всеми вытекающими тяжелым последствиями, вплоть до морской войны.

Напротив, "Главный союз" не обременял А. Тирпица в

силу своей неформальной независимости от Флотского союза. Да и к тому же он ратовал за развитие германского подводного флота, которому военно-морской статс-секретарь на тот период времени не придавал большого значения, за что впоследствии подвергался жесткой критике [3, с. 25]. Позиция кайзера Вильгельма II также способствовала тому, что "Главный союз" не только оставался на плаву, но и демонстрировал свою "боеспособность".

После последней в 1902 г. неудавшейся попытки присоединить к себе "Главный союз" берлинские руководители Флотского союза успокоились и переключились на решение других задач. Обе организации продолжали идти параллельным курсом и заниматься пропагандой каждая в своей сфере.

ЛИТЕРАТУРА

1. Синегубов, С.Н. Особенности развития прусско-германского флота в конце 40-х – 90-х гг. XIX в. // Вестник Ишимского гос. пед. института им. П.П. Ершова. Сер. История. – 2012. – №1 (2). – С. 110–116.
2. Синегубов, С.Н. Проблемы демократии в управлении Флотским союзом в кайзеровской Германии в 1902–1908 гг. // Труды кафедры нового и новейшего времени. – СПб. – 2014. – №12. – С. 88–96.
3. Синегубов, С.Н. Упорство против силы: германо-английское морское противостояние в 1900–1914 гг. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2009. – 608 с.
4. Bundesarchiv-Militärarchiv. Reichsmarine (далее – BA-MA. RM) 3/2276. Записка Геерингена. 08.02.1899.
5. BA-MA. RM 3/9907. Меморандум Германского флотского союза. 28.01.1899.
6. BA-MARM3/9908. Донесение германского посольства в Лондоне. 23.01.1902.
7. BA-MA. RM 3/9908. Записка О. Зальма в министерство иностранных дел. 28.02.1902.
8. BA-MA. RM 3/9908. Обращение президиума Флотского союза в министерство иностранных дел. 22.03.1902.
9. BA-MA. RM 3/9908. Записка Якобсена А.Тирпицу. 05. 05. 1902.
10. BA-MA. Freiburg ‚Nachla? Tirpitz’s. № 256. S. 88.

© С.Н. Синегубов, С.П. Шилов, (globus_75@inbox.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова, фил. ТюмГУ

МЕРОПРИЯТИЯ ОРГАНОВ ВЛАСТИ ПО СОХРАНЕНИЮ ПРИГОРОДНЫХ ДВОРЦОВ ПЕТРОГРАДА-ЛЕНИНГРАДА. 1917-1931 гг

*Третьяков Николай Сергеевич
К.и.н., доцент, Институт истории
Санкт-Петербургского
государственного университета*

THE MEASURES TAKEN BY THE SOVIET AUTHORITIES TO PRESERVE THE SUBURBAN PALACES OF PETROGRAD-LENINGRAD IN 1917-1931

N. Tretyakov

Annotation

The article explores the state policy concerning the preservation of the country's cultural heritage during the first years of Soviet rule. It studies the history of nationalization of the suburban palaces, the high-priority activities for registration and museumification of architectural monuments and establishment of a new system of management and regulatory documents.

Keywords: Leningrad's suburban palaces and museums, Ministry of the Imperial Court, People's Commissariat for Education, Department for Protection of Museums, Art Monuments and Historic Landmarks, the Petrograd Military Revolutionary Committee.

Аннотация

Вопросы государственной политики первых лет советской власти по вопросам сохранения культурного наследия. Декреты послереволюционного времени охватывали широкий круг проблем, касающихся охраны художественно-исторических памятников. Они обусловили проведение общегосударственного учета и регистрации художественно-исторических памятников, запрещение их продажи и вывоза за границу, а также подготовили появление первого списка объектов, официально взятых государством под охрану. Несмотря на это, в первое десятилетие после революции 1917 г. был заложен фундамент для комплексных мероприятий по созданию музеев и их государственной охраны. Последующие документы дополняли и конкретизировали положения законодательных актов, принятых ранее.

Ключевые слова:

Пригородные дворцы-музеи Ленинграда, Министерство двора, Наркомпрос, Коллегия по делам музеев и охране памятников искусства и старины, Петроградский военно-революционный комитет.

Многочисленные художественные и исторические ценности пригородных императорских дворцов Санкт-Петербурга, собранные в XVIII – первой половине XIX века, составили огромный музейный фонд. Специфической чертой художественных коллекций пригородных дворцов было использование их для украшения дворцовых помещений, поэтому невозможно провести грань между "музейными" вещами и предметами убранства.

На истории дворцов и их коллекций не могла не отразиться смена царствующих особ [11]. Так, со вступлением на престол Павла I сразу же "замерли" залы екатерининского Эрмитажа. Однако картины целыми партиями вывозились в Павловск, Мраморный дворец, Стрельну и даже в дом княгини А. П. Гагариной. Около 200 полотен Павел I вывез в Гатчинский дворец [13, с. 44]. В 1830–е–1840–е годы из Эрмитажа и Зимнего дворца в пригородные дворцы перемещаются группы художественных вещей и даже целые коллекции. Фарфор, лаки китайского и японского происхождения направляются в Царское Село

и присоединяются к собранию Екатерининского дворца. Начиная с 1850 года большие партии восточных вещей поступают в Гатчинский дворец [13, с. 54].

При императоре Николае I начали составляться так называемые собственные коллекции. Помещались они в пригородных дворцах и ни в коем случае не должны были смешиваться с коллекциями музеев, таких, как императорский Эрмитаж [12]. В собрании Николая I и особенно его жены Александры Федоровны были картины русских художников (А. Г. Венецианова, И. К. Айвазовского, К. П. Брюллова и других). Однако основным предметом коллекционирования Николая I в пригородных дворцах было оружие, а также предметы, относящиеся к снаряжению и обмундированию армии. Коллекции оружия составлялись еще в XVIII веке, когда при дворцах устраивались "оружейные". У первого владельца Гатчинского дворца Г. Г. Орлова также было подобное собрание, приумноженное затем Павлом I. Здесь находились "ружья, штуцера, пистолеты...; они были развешаны по стенам, составляя собой различные рисунки и даже вензелевое изображение

имени императора" [13, с. 53].

Накопление дворцовых коллекций приходится на XVIII и первую половину XIX в., так как во второй половине этого столетия и в начале XX в. мало что прибавилось к ним, за исключением, пожалуй, многообразного, хотя и не всегда высокого художественного достоинства, бытового материала. Образование художественных хранилищ пригородных дворцов, превращенных в ходе русской революции 1917 года в музеи, – таков исторический результат дворцового собирательства в XVIII–XIX вв. Сама организация на их базе таких музеев, как пригородные дворцово-парковые комплексы в Петергофе, Пушкине (Царском селе), Павловске, Ломоносове (Ораниенбауме) и Гатчине, – событие огромного исторического значения для всей отечественной культуры.

Одним из множества вопросов, которыми пришлось заниматься Петроградскому военно-революционному комитету, стала проблема охраны художественно-исторических памятников. 25 октября 1917 г. комиссарами по охране музеев и художественных ценностей были назначены Б. Д. Мандельбаум и Г. С. Ятманов [10].

Приказ от 6 ноября 1917 г. по бывшему Министерству двора предписал продолжить работу художественно-историческим комиссиям, созданным Временным правительством для сохранения художественных ценностей дворцов Петрограда и пригородов (Художественно-исторические комиссии по приемке и охране имущества бывших дворцовых управлений Царского Села, Петергофа, Гатчины были созданы приказом Временного правительства от 27 мая 1917 г.) [16].

Национализация дворцов Петрограда и его пригородов потребовала создания единого руководящего органа. Им стала Коллегия по делам музеев и охране памятников искусства и старины [2] 21 марта 1918 г. в состав Коллегии [7] были включены А. Бенуа, С. Тройницкий, Г. Лукомский, Г. Ятманов и другие [2]. Этот орган определил основные направления своей деятельности по сохранению художественно-исторических ценностей, превращению дворцово-парковых ансамблей в народные музеи.

В июне 1918 г. Коллегия по делам музеев и охране памятников искусства и старины на основании приказа № 44 от 8 июня 1918 г. по Наркомату имущества РСФСР "Об упразднении управлений дворцами" признала необходимым установить новый порядок заведования дворцами Петрограда и пригородов. Так, общее руководство всеми дворцами пригородов поручалось особому заведующему, состоящему членом Коллегии Комиссариата по просвещению Союза коммуны Северной области. Летом того же года завершилась ликвидация бывшего Министерства двора, позволившая воплотить в жизнь декрет Совнаркома от 13 июля 1918 г. "О конфискации иму-

щества низложенного императора и членов императорского дома" [9, с. 21], подготовивший последующую национализацию этого имущества.

5 июля 1918 г. Коллегия по делам музеев и охране памятников искусства и старины приняла Постановление о создании Художественной комиссии по охране и регистрации памятников искусства и старины. Позиции этой Комиссии укрепились в связи с ликвидацией Наркомата имущества РСФСР и включением его, согласно Постановлению Совнаркома от 11 июля 1918 года [9, с. 545], в качестве Отдела имущества в Наркомпрос. 2 августа 1918 г. на заседании Коллегии по делам музеев и охране памятников искусства и старины было утверждено Положение Художественной комиссии об охране и регистрации памятников искусства и старины [4], [18]. Положение закрепило место Комиссии в системе госучреждений, ведающих охраной памятников, в системе Отдела имущества Наркомпроса при общем руководстве ею петроградской Коллегией по делам музеев и охране памятников искусства и старины. Положением определялись обязанности Комиссии: сохранение монументальных и вещевых памятников; проведение инвентарного и научно-художественного описания памятников, а также осуществление мер по запрещению продажи и вывоза за границу предметов, представляющих национально-историческое значение. Это положение было составлено еще до принятия правительственного декрета от 19 сентября 1918 г., запрещавшего вывоз за границу художественно-исторических ценностей.

В августе 1918 г. петроградская Коллегия по делам музеев и охране памятников искусства и старины упразднила художественно-исторические комиссии при всех пригородных дворцах-музеях, установив новый порядок управления ими [3]. Эта работа была сконцентрирована в руках единого органа – Коллегии по делам музеев и охране памятников искусства и старины Комиссариата по просвещению СКСО.

Существование в Петрограде двух самостоятельно действующих учреждений: Отдела по заведованию музеями Комиссариата по просвещению (СКСО) и Художественной комиссии по охране и регистрации памятников – поставило вопрос о необходимости согласования их деятельности. Постановлением Государственной комиссии при Комиссариате по просвещению СКСО от 15 ноября 1918 г., был создан единый Отдел по делам музеев и охране памятников искусства и старины Комиссариата по просвещению СКСО [17]. Отдел явился первым исполнительным органом, осуществлявшим руководство охраной комплекса художественно-исторических памятников в Петрограде и Петроградской губернии. Его возглавил правительственный комиссар Г. С. Ятманов. Новое учреждение состояло из музейного, издательского, охраны,

учета и регистрации памятников искусства, экскурсионно-просветительского подразделов (Экскурсионно-просветительский подраздел 28 ноября 1918 г. был преобразован в отделение Музейного подразделения) [14].

Музейный подраздел сформировался на базе бывшего Отдела по заведованию музеями, а подраздел охраны, учета и регистрации памятников из Художественной комиссии по охране и регистрации памятников [19]. В ноябре 1918 г. на заседаниях Отдела по делам музеев и охране памятников искусства и старины Комиссариата по просвещению СКСО активно обсуждался круг обязанностей Отдела, уточнялась его структура, утверждались сметы расходов. В штат отдела вошли заведующие секциями, постоянный эксперт, 18 уполномоченных и 180 сотрудников [20]. Созданием Отдела по делам музеев и охраны памятников в Петрограде завершился первый этап формирования органов по сохранению культурного наследия. Благодаря существованию отдельных, со строго определенными задачами, секций Отдела, им не только осуществлялась комплексная охрана памятников, но началась и их научная регистрация и описание.

Сложные чиновничьи реорганизации, которым подверглись петроградские органы охраны музеев и памятников в течение первого года их существования – типичны для того времени. Недостаток опыта организаторов, подменялся бюрократическими приемами. Сыграло свою роль и наличие двух правительственных органов со сходными задачами в области управления деятельностью дворцов в Петрограде (Наркомпроса и Наркомата имуществ РСФСР). Не случайно в Отчете Главнауки за 1922 год говорится о том, что "в первые годы революции у научных учреждений и работников наблюдалось стремление создавать новые учреждения" [1].

В Москве с 1 марта 1920 г. дворцы и парки перешли в ведение Отдела по делам музеев Наркомпроса РСФСР, в который влился и Отдел имуществ [18]. По предложению А. В. Луначарского Отдел по делам музеев переименовали в Отдел музеев и охраны памятников, которым руководила Коллегия и в состав которой вошли А. В. Луначарский и уполномоченный по Петрограду Г. С. Ятманов. 2 марта 1921 г. на заседании Коллегии Отдела музеев и охраны памятников был создан Главный комитет по делам музеев и охране памятников (Главмузей) [5], [8]. Под руководством Главмузея начали работать губернские комитеты по делам музеев и охране памятников искусства, старины, народного быта и природы (губмузеи) при местных отделах народного образования [6]. Они разделились на подразделения: музейный, учета и охраны памятников, просветительский. Эта реорганизация затронула и Петроград: Отдел по делам музеев и охране памятников искусства и старины был преобразован в Петроградское отделение Главмузея [7]. Он состоял из пяти подразделов:

общего, научно-методического, учета и охраны памятников, реставрационного.

Среди документов Советского правительства, заложивших основы государственной политики по организации охраны памятников и их использованию для создания новой социалистической культуры [21], особое значение имели декреты Совнаркома и ВЦИК "О запрещении вывоза и продажи за границу предметов особого художественного и исторического значения" от 19 сентября 1918 г. и "О регистрации, приеме на учет и охранении памятников искусства и старины, находящихся во владении частных лиц, обществ и учреждений" от 5 октября 1918 г. Впервые в истории государство брало на себя обязанность защиты художественно-исторических памятников, в чьем бы владении они не находились. Запрещались "отчуждение или переход из одного частного или общественного владения в иное, а также перемещение, поправка или переделка принятых на учет монументальных памятников, собраний и отдельных предметов искусства и старины" без разрешения Коллегии по делам музеев и охране памятников искусства и старины [9].

8 марта 1923 г. ВЦИК и Совнарком утвердили декрет "Об учете и регистрации предметов искусства и старины" [22], получивший известность в деловой переписке как декрет о "перерегистрации предметов искусства и старины". Он имел важное значение для пополнения коллекций дворцов лучшими образцами живописного и декоративно-прикладного искусства.

19 апреля 1923 г. Совнаркомом был принят еще один важный декрет "О специальных средствах для обеспечения государственной охраны культурных ценностей". Этот документ наметил меры для финансового обеспечения музеев, памятников искусства и старины на территории РСФСР при сокращении расходов со стороны государства. Музейному отделу Наркомпроса было разрешено установить плату за посещение музеев, издавать и реализовывать публикации по охране памятников и популяризации музейных собраний и т. д.

Декрет ВЦИК и Совпарткома "Об учете и охране памятников искусства, старины и природы", принятый 7 января 1924 г., предписывал губернским и областным комитетам "принять энергичные и действительные меры к неуклонному соблюдению порядка учета и охраны памятников искусства, старины и природы" [23]. В соответствии с ним ремонт, реставрация, переделки, а также использование памятников архитектуры, зарегистрированных в Отделе по делам музеев и охране памятников искусства и старины, должны были производиться только по разрешению Отдела; функции охраны возлагались на местные исполкомы при участии губмузеев или заменяющих их органов.

Из этого следует, что декреты послереволюционного времени охватывали широкий круг проблем, касающихся охраны художественно-исторических памятников. Они обусловили проведение общегосударственного учета и регистрации художественно-исторических памятников, запрещение их продажи и вывоза за границу, а также подготовили появление первого списка объектов, офици-

ально взятых государством под охрану. Несмотря на это, в первое десятилетие после революции 1917 г. был заложен фундамент для комплексных мероприятий по созданию музеев и их государственной охраны.

Последующие документы дополняли и конкретизировали положения законодательных актов, принятых ранее.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бюллетень Главнауки. М., 1922, № 3–4. С. 8.
2. Государственный архив Российской Федерации Ф. 2306, оп. 28, д. 154. Л. 2.
3. Государственный архив Российской Федерации Ф. 2306, оп. 28, д. 154. Л. 3.
4. Государственный архив Российской Федерации Ф. 2306, оп. 28, д. 22. Л. 10.
5. Государственный архив Российской Федерации ф. 2307, оп. 3, д. 21. Л. 14.
6. Государственный архив Российской Федерации ф. 2307, оп. 3, д. 130. Л. 2.
7. Государственный архив Российской Федерации. Ф. 2307, оп. 3, д. 53. Л. 22.
8. Государственный архив Российской Федерации Ф. 2307, оп. 8, д. 135, л. 13;
9. Декреты Советской власти. Т. III. М., 1964. С. 21., С. 545
10. Донесения комиссаров Петроградского военно-революционного комитета. М., 1957. С. 80.
11. Овсянникова С.А. Частное коллекционирование в России в XVIII–первой половине XIX в. // Очерки истории музейного дела в России. М., 1961, С. 268–299
12. Собрание памятников древнего искусства в Павловске, описанных Л. Стефани. СПб., 1872. С. 42.
13. Столетие города Гатчины. 1796–1896. Т. 2. СПб., 1896. С. 44, 53
14. СПбЛОИА. Ф. 67, оп. 1, д. 1. Л. 2
15. Центральный государственный архив Санкт-Петербурга., Ф. 29, оп. 2, д. 2. Л. 11, 19;
16. Центральный государственный архив Санкт-Петербурга Ф. 309, оп. I, д. 3. Л. 10
17. Центральный государственный архив Санкт-Петербурга., Ф. 36, оп. 1, д. 6. Л. 17
18. Центральный государственный архив Санкт-Петербурга, Ф. 36, оп. 1, д. 71. Л. 11.
19. Центральный государственный архив Санкт-Петербурга., Ф. 36, оп. 1, д. 15. Л. 72.
20. Центральный государственный архив Санкт-Петербурга., Ф. 67, оп. 1, д. 1. Л. 3.
21. Жуков Ю. Н. Роль права в охране культурно-исторического наследия в первый год Советской власти. М., 1977. С. 74.
22. Собрание Узаконений и Распоряжений Рабочего и Крестьянского Правительства (СУ). 1923, № 20. С. 383.
23. Собрание Узаконений и Распоряжений Рабочего и Крестьянского Правительства (СУ). 1924, № 18. С. 179.

© Н.С. Третьяков, (milena.tretiakova@gmail.com), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



Санкт-Петербургский государственный университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АВТОМОБИЛЬНОЙ ДИНАМИЧЕСКОЙ ПОЛОСЫ ПРЕПЯТСТВИЙ В СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ НАВЫКОВ УПРАВЛЕНИЯ ОПЕРАТИВНО-СЛУЖЕБНЫМ АВТОМОБИЛЕМ СОТРУДНИКАМИ ПОЛИЦИИ

USE OF AN AUTOMOBILE DYNAMIC OBSTACLE COURSE IN IMPROVEMENT OF SKILLS OF CONTROL OF THE QUICK OFFICIAL CAR BY POLICE OFFICERS

N. Bakulin

Annotation

Conditions of office activity of staff of traffic police make great demands of professional skill of driving of the car in daily office activity. These skills are formed at the staff of Department of Internal Affairs as a result of passing of advanced training courses in the educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia. In particular, listeners of the Tyumen institute of professional development of police officers of Russia (TIPK Ministry of Internal Affairs of Russia) also pass practical driving of the car. In the conditions of deficiency of school hours the pedagogical technology of practical training with use of an automobile dynamic obstacle course in improvement of skills of control of the quick official car is applied.

Keywords: automobile dynamic obstacle course, vocational training, technique of training of drivers, vocational education, practical driving of the car, traffic safety.

Бакулин Николай Петрович

Соискатель, ФГКОУ ДПО "Тюменский институт повышения квалификации сотрудников Министерства внутренних дел РФ"

Аннотация

Условия служебной деятельности сотрудников дорожно-патрульной службы предъявляют высокие требования к профессиональному мастерству вождения автомобиля в повседневной служебной деятельности. Данные навыки формируются у сотрудников ОВД в результате прохождения курсов повышения квалификации в образовательных организациях МВД России. В частности, слушатели Тюменского института повышения квалификации сотрудников МВД России (ТИПК МВД России) также проходят практическое вождение автомобиля. В условиях дефицита учебного времени применяется педагогическая технология практического обучения с использованием автомобильной динамической полосы препятствий в совершенствовании навыков управления оперативно-служебным автомобилем.

Ключевые слова:

Автомобильная динамическая полоса препятствий, профессиональная подготовка, методика подготовки водителей, профессиональное обучение, практическое вождение автомобиля, безопасность дорожного движения.

Анализируя основные факторы, влияющие на надежность управления транспортным средством в экстремальной ситуации определены основные недостатки подготовки сотрудников-водителей. Обобщая выявленные недостатки, можно сделать вывод о наличии у сотрудников затруднений при прогнозировании вероятного развития дорожной обстановки и управления своим автомобилем при сложной динамике системы "водитель – транспортное средство – дорожное движение". Хотя известно, что профессионализм техники управления транспортным средством во многом зависит от уровня развития координационных способностей водителя [1].

В педагогической науке ряд авторов выносил на решение уже многие вопросы, касающиеся развития координационных способностей. Концепции развития и со-

вершенствования координационных способностей выдвигали Л.Д. Назаренко (2003), В.И.Лях (2006), А.Г. Карнеев (2008), И.Ю. Горская (2010), Н.В.Платонов (2012). В частности, наиболее схожее по прикладной направленности является исследование Троян Е.И. о возможности использования полосы препятствий для развития координационных способностей.

Известно, что для развития координационных способностей используются следующие методические приемы: создание непривычных условий выполнения упражнений с применением специальных снарядов и устройств; изменение пространственных границ выполнения упражнения (уменьшение размеров препятствий и др.); упражнения для развития ловкости должны включать элементы новизны, связанные с мгновенным реагированием на внезапно меняющуюся обстановку [2,3]

Исходя из данных положений, Троян Е.И. предложил новый принцип построения схемы полосы препятствий.

Схема преодоления полосы препятствий может быть, как стационарной, так и динамической. Стационарной, является схема прохождения полосы препятствий, в которой снаряды не изменяют место своего расположения. Соответственно, динамической, является такая схема прохождения полосы препятствий, в которой снаряды изменяют место своего расположения. Таким образом, используется методический прием развития координационных способностей, как изменение условий выполнения упражнения [4].

Выполнение упражнений на автодроме во многом аналогичен выполнению упражнений на полосе препятствий. На автодроме расположен набор ограничительных препятствий, по габаритам и траектории движения. Прохождение, выполнение упражнений имеет ограничение по времени. Соответственно, традиционную схему выполнения упражнений на автодроме можно рассматривать как – стационарную. Однако и в данном случае можно реализовывать методический прием развития координационных способностей – изменение условий выполнения упражнения. В этом случае мы используем динамическую схему выполнения упражнений на автодроме.

Тем не менее, анализ учебно-методической литературы по теме исследования выявил отсутствие эффективных методов развития координационных способностей водителей. Все это определяет актуальность исследования, поиска эффективных путей подготовки данной категории сотрудников ОВД.

Объектом исследования является учебный процесс повышения квалификации водителей транспортных средств категории "В", оборудованных устройствами для подачи специальных световых и звуковых сигналов.

Предмет исследования – методы совершенствования техники приемов правил и тактики управления транспортным средством категории "В".

Цель исследования – поиск и обоснование эффективных методов обучения навыкам скоростного маневрирования транспортным средством на автодроме при выполнении служебных задач управлением транспортными средствами категории "В".

Гипотезой исследования являлось предположение, что использование динамической схемы ограничительных препятствий выполнения упражнений управления транспортным средством развивает координационные способности сотрудников, способствует совершенство-

ванию их техники приемов, правил и тактики управления транспортным средством категории "В".

Для достижения цели исследования и проверки гипотезы решались следующие задачи:

1. Анализ и обобщение научно-методической литературы, нормативно-правовой базы и практического опыта.

2. Тестирование уровня сформированности навыков скоростного маневрирования транспортным средством категории "В" на автодроме.

3. Разработка учебной программы повышения квалификации водителей транспортных средств категории "В", оборудованных устройствами для подачи специальных световых и звуковых сигналов с активным использованием динамической схемы ограничительных препятствий выполнения упражнений по управлению транспортным средством на автодроме.

4. Проведение педагогического эксперимента с целью выявления эффективности автомобильной динамической полосы препятствий выполнения упражнений управления транспортным средством на автодроме для совершенствования техники управления транспортным средством категории "В".

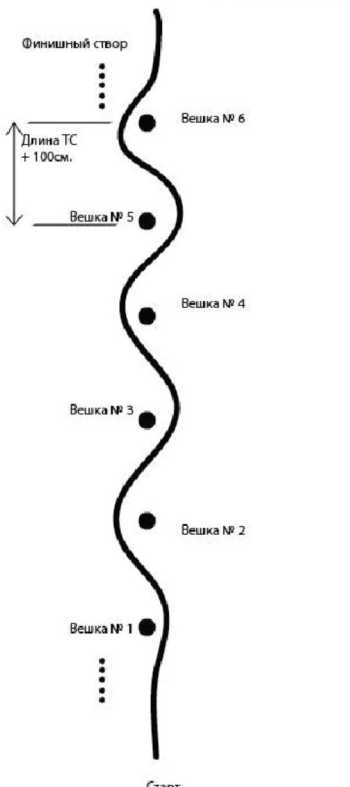
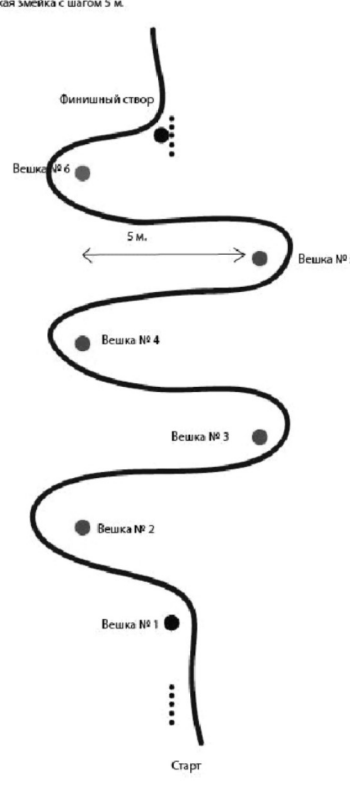
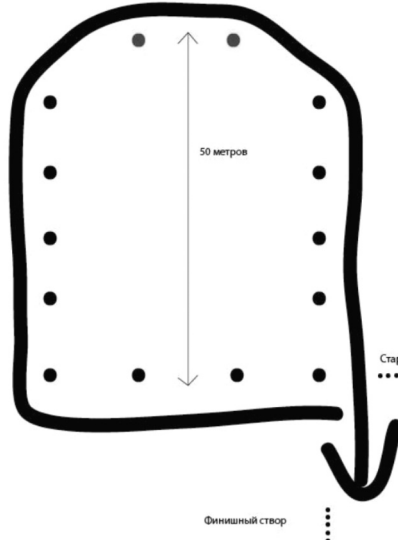
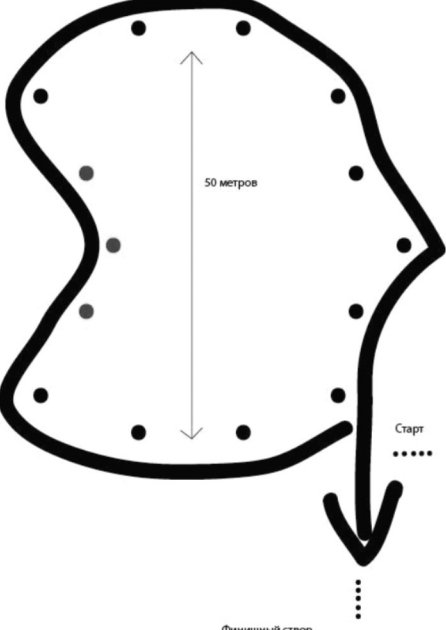
Для реализации поставленной цели и задач, а также подтверждения гипотезы исследования нами использованы следующие методы: анализ научно – методической литературы; тестирование, педагогический эксперимент, методы математической статистики.

Для выявления эффективности использования динамической схемы выполнения упражнений скоростного маневрирования транспортным средством на основе примерной учебной программы, утвержденной ДГСК МВД России была разработана экспериментальная учебная программа повышения квалификации водителей.

Автомобильная динамическая полоса препятствий для автомобиля представляет собой комплекс 12 упражнений с вариативным изменением каждого упражнения введением динамического препятствия вынуждающее водителя оперативно изменять скорость, траекторию, дросселирование, торможение, воздействие на органы управления транспортным средством. Путем внесения изменений мы можем получать динамическую полосу препятствий состоящее из 36 вариантов.

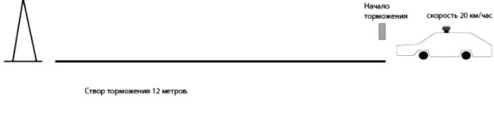
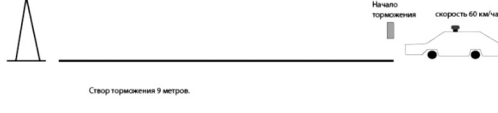
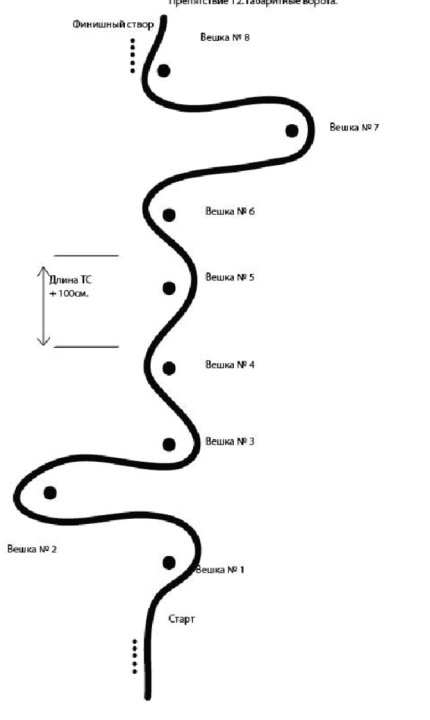
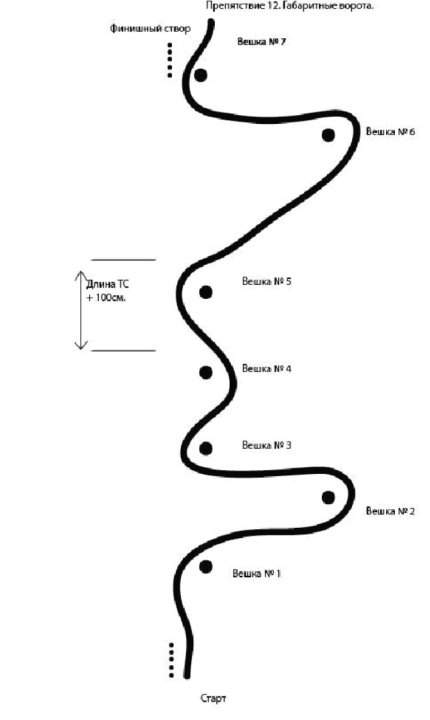
Таблица 1.

Динамическая полоса препятствий состоит из следующих компонентов:

№	Наименование препятствия	Схема	Вариативная возможность изменения препятствия
1	Змейка	<p>Стационарная змейка</p> 	<p>Динамическая змейка с шагом 5 м.</p> 
2	Ломаная траектория с дугой длинного поворота (правый поворот, левый поворот)	<p>Препятствие № 2 Ломаная траектория (6) с дугой длинного поворота правый поворот</p> 	<p>Препятствие № 2 Ломаная траектория (12) с дугой длинного поворота правый поворот</p> 

№	Наименование препятствия	Схема	Вариативная возможность изменения препятствия
3	Сглаживающая траектория по динамической дуге поворота с ограничением траектории движения (правый поворот, левый поворот)	<p>Препятствие 3. Сглаживающая траектория по динамической дуге поворота</p>	<p>Препятствие 3. Сглаживающая траектория по динамической дуге поворота с ограничением траектории движения по внутренней и внешней дуге</p>
4	Маневрирование: поворот налево под углом 90 градусов	<p>Препятствие 4. Маневрирование: поворот налево под углом 90 градусов</p>	<p>Препятствие 4. Маневрирование: поворот налево под углом 90 градусов</p>
5	Маневрирование: поворот направо под углом 90 градусов	<p>Препятствие 5. Маневрирование: поворот направо под углом 90 градусов</p>	<p>Препятствие 5. Маневрирование: поворот направо под углом 90 градусов</p>
6	Динамическая восьмерка	<p>Препятствие 6. Динамическая восьмерка.</p>	<p>Препятствие 6. Динамическая восьмерка.</p>

№	Наименование препятствия	Схема	Вариативная возможность изменения препятствия
7	Динамическая карусель задним ходом	<p>Препятствие 7. Динамическая карусель.</p>	
8	Динамический бокс	<p>Препятствие 8. Динамический бокс.</p>	
9	Габаритные туннели задним ходом	<p>Препятствие 9. Габаритные туннели задним ходом.</p>	
10	Глубокий динамический вход	<p>Препятствие 9. Глубокий динамический вход.</p>	<p>Препятствие 9. Глубокий динамический вход.</p>

№	Наименование препятствия	Схема	Вариативная возможность изменения препятствия
11	Экстренное торможение	<p>Препятствие 11. Экстренное торможение.</p>  <p>Скорость 20 км/час</p> <p>Начало торможения</p> <p>Стор торможения 12 метров.</p>	<p>Препятствие 11. Экстренное торможение.</p>  <p>Скорость 60 км/час</p> <p>Начало торможения</p> <p>Стор торможения 9 метров.</p>
12	Габаритные ворота	<p>Препятствие 12. Габаритные ворота.</p>  <p>Финишный створ</p> <p>Вешка № 8</p> <p>Вешка № 7</p> <p>Вешка № 6</p> <p>Вешка № 5</p> <p>Вешка № 4</p> <p>Вешка № 3</p> <p>Вешка № 2</p> <p>Вешка № 1</p> <p>Старт</p> <p>Длина ТС + 1000м.</p>	<p>Препятствие 12. Габаритные ворота.</p>  <p>Финишный створ</p> <p>Вешка № 7</p> <p>Вешка № 6</p> <p>Вешка № 5</p> <p>Вешка № 4</p> <p>Вешка № 3</p> <p>Вешка № 2</p> <p>Вешка № 1</p> <p>Старт</p> <p>Длина ТС + 1000м.</p>

Практическая реализация данной учебной программы проходила в ходе проведения педагогического эксперимента. В начале и в конце эксперимента было проведено тестирование слушателей – водителей, обучающихся по экспериментальной программе с целью определения уровня сформированности практических навыков владения основными приемами руления, торможения, дросселирования и маневрирования по безопасному управлению транспортным средством в сложных метеорологических условиях, недостаточной видимости. Были использованы тесты: "Змейка стандартная скоростная"; "Постановка автомашины задним ходом в парковочный бокс"; "Змейка задним ходом"; "Скоростное управление автомобилем в управляемом заносе в габаритном коридоре".

Педагогический эксперимент был организован на базе Тюменского института повышения квалификации сотрудников МВД России г. Тюмень, Тюменской области. В исследовании участвовали 80 слушателей мужского пола категории "Инспектора дорожно-патрульной службы

ГИБДД" в возрасте 25–35 лет, имеющие водительский стаж от 3 – 14 лет. Сотрудники были разделены на 4 группы: 2 – контрольные и 2 – экспериментальные, по 20 сотрудников в каждой группе.

Контрольные группы занимались по образовательной программе профессионального обучения предусмотренной учебным планом ТИПК МВД России. Экспериментальные группы занимались по аналогичной учебной программе, с внесенными изменениями. В учебной программе активно использовались стандартные упражнения скоростного маневрирования транспортным средством, но с использованием динамической схемы выполнения данных упражнений.

Регулярно, схема и условия выполнения упражнений скоростного маневрирования транспортным средством на автодроме менялись:

Изменение габаритов маневрирования; изменение

Таблица 2.

Тесты	Змейка стандартная скоростная (с)		Габаритная подготовка. Постановка автомашины задним ходом в парковочный бокс (с)		Змейка задним ходом (с)		Скоростное управление автомобилем в управляемом заносе в габаритном коридоре	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
\bar{x}	28,23	28,05	15,6	14,67	38,2	36,95	14,5	14
σ	1,86	0,51	1,05	1,22	1,39	1,56	0,57	0,6
$M\bar{x}$	0,41	0,11	0,23	0,27	0,31	0,35	0,12	0,13
t	0,08		2,7		2,6		2,65	
Po	>0,05		<0,05		<0,05		<0,05	

траектории движения транспортного средства путем использования асимметрических препятствий; изменения углов поворотов транспортного средства; введение коридора движения транспортного средства при объезде препятствия.

Анализ результатов исходного тестирования навыков скоростного маневрирования транспортного средства категории "В" у слушателей ЭГ и КГ в начале эксперимента показал, что во всех тестах статистически достоверные различия отсутствуют. У испытуемых экспериментальной группы и контрольной группы на момент начала эксперимента почти в равной мере развиты навыки навыков скоростного маневрирования транспортного средства категории "В" (различия недостоверны) при этом сам уровень недостаточно высокий.

В конце эксперимента с представителями экспериментальной и контрольной групп также было проведено повторное тестирование навыков скоростного маневрирования транспортного средства категории "В".

Результаты тестирования уровня сформированности навыков скоростного маневрирования транспортного средства категории "В" у слушателей ЭГ и КГ в конце эксперимента.

Для более объективной оценки среднеарифметических показателей в конце эксперимента была выявлена достоверность различий по t-критерию Стьюдента. В первом тесте (Змейка стандартная скоростная) во время

была получена величина $t = 0,08$. Сравнив табличное значение с вычисленным $t (0,08)$, можно сделать вывод, что полученное значение t больше граничного значения t -критерия Стьюдента для 5%- уровня значимости при числе степеней свободы $f = 19 (t > 0,05)$.

Следовательно, различия между средними арифметическими значениями экспериментальной и контрольной группы не достоверны и разница в среднеарифметических показателях групп имеет случайный характер. На наш взгляд данный факт можно пояснить тем, что змейка и современный стиль вождения вариативно похожи.

В тесте "Габаритная подготовка. Постановка автомашины задним ходом в парковочный бокс" была получена величина $t = 2,7$. Полученное значение t больше граничного значения t -критерия Стьюдента для 5%- уровня значимости при числе степеней свободы $f = 19 (t < 0,05)$.

При проведении тестирования исходного уровня развития навыкам безопасного вождения в тесте "Змейка задним ходом" была получена величина $t = 2,6$. Полученное значение t больше граничного значения t -критерия Стьюдента для 5%- уровня значимости при числе степеней свободы $f = 19 (t < 0,05)$. Следовательно, различия между среднеарифметическими значениями ЭГ и КГ достоверны.

В тесте "Скоростное управление автомобилем в управляемом заносе в габаритном коридоре" была получена величина $t = 2,65$. Полученное значение t больше гра-

ничного значения t -критерия Стьюдента для 5%- уровня значимости при числе степеней свободы $f = 19$ ($t < 0,05$).

При проведении тестирования исходного уровня развития навыков скоростного маневрирования транспортного средства категории "В" в тесте "Скоростное управление автомобилем в управляемом заносе в габаритном коридоре" была получена величина $t = 2,65$. Полученное значение t больше граничного значения t -критерия Стьюдента для 5%- уровня значимости при числе степеней свободы $f = 19$ ($t < 0,05$). Следовательно, различия между среднеарифметическими значениями ЭГ и КГ достоверны.

Из таблицы 1 видно, что в ходе эксперимента навыки скоростного маневрирования транспортного средства категории "В" развились больше у представителей экспериментальной группы, чем у контрольной. В результате анализа полученных данных тестирования были выявлены их достоверные различия между группами.

Для более качественного анализа результатов тестирования сравним показатели сформированности навыков скоростного маневрирования транспортного средства категории "В" у представителей ЭГ и КГ в начале и конце эксперимента по каждому тесту отдельно (рис.1,2,3,4).

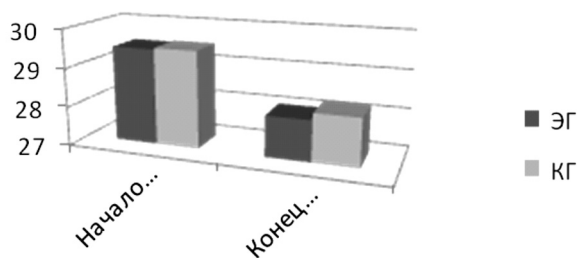


Рис.1. Результаты теста "Змейка стандартная скоростная" (с).

На рисунке 1, изображающем показатели теста "Змейка стандартная скоростная" заметны изменения показателей уровня сформированности навыков скоростного маневрирования транспортного средства категории "В" у представителей ЭГ и КГ в начале и в конце эксперимента. Наиболее значительные изменения выявлены у сотрудников экспериментальной группы в конце эксперимента. Результаты тестирования сотрудников ЭГ в данном тесте превзошли результаты КГ в конце эксперимента на 0,64%.

На рисунке 2, изображающем показатели теста "Габаритная подготовка. Постановка автомашины задним ходом в парковочный бокс" так же выявлены значительные изменения показателей уровня сформированности навыков скоростного маневрирования транспортного средства категории "В" у представителей ЭГ и КГ в конце

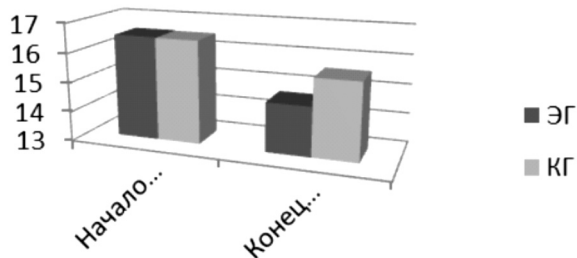


Рис.2. Результаты теста "Габаритная подготовка. Постановка автомашины задним ходом в парковочный бокс" (с).

эксперимента. Наиболее значительные изменения выявлены у пожарных ЭГ. Результаты представителей ЭГ в данном тесте превзошли результаты представителей КГ в конце эксперимента на 6,33%.

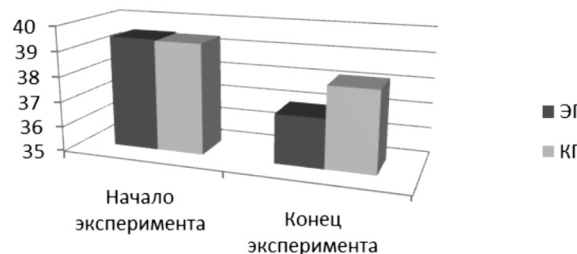


Рис.3. Результаты теста "Змейка задним ходом" (с).

На рисунке 3, изображающем показатели теста "Змейка задним ходом" так же выявлены значительные изменения показателей уровня сформированности навыков скоростного маневрирования транспортного средства категории "В" у представителей ЭГ и КГ в конце эксперимента. Наиболее значительные изменения так же выявлены у сотрудников экспериментальной группы. Результаты представителей ЭГ в данном тесте превзошли результаты представителей КГ в конце эксперимента на 3,4%.

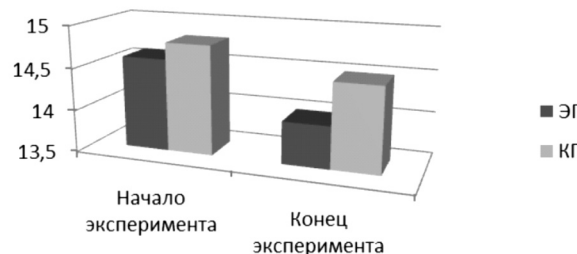


Рис.4. Результаты теста "Скоростное управление автомобилем в управляемом заносе в габаритном коридоре" (с).

На рисунке 4, изображающем показатели теста "Скоростное управление автомобилем в управляемом заносе в габаритном коридоре" так же выявлены значительные

изменения показателей уровня сформированности навыков скоростного маневрирования транспортного средства категории "В" у представителей ЭГ и КГ в конце эксперимента. Наиболее значительные изменения так же выявлены у сотрудников экспериментальной группы. Результаты представителей ЭГ в данном тесте превзошли результаты представителей КГ в конце эксперимента на 3,57%.

На рисунках 1,2,3,4 изображающих показатели используемых тестов заметно, что разница в уровнях сформированности навыков скоростного маневрирования транспортного средства категории "В" у слушателей экспериментальной и контрольной групп в начале эксперимента незначительна, она находится примерно на одинаковом уровне. Однако, в конце эксперимента данные показатели значительно отличаются у представителей ЭГ и КГ (в среднем, увеличены на 3,5%), очевидно, это демонстрирует более высокую степень сформированности данных навыков у представителей экспериментальной группы.

В результате проведенного эксперимента удалось доказать высокую эффективность разработанной образовательной программы профессионального обучения.

По результатам нашего исследования мы пришли к следующим выводам:

1. В ходе анализа существующих учебных программ и учебно-методических пособий по повышению квалификации водителей транспортных средств категории "В", оборудованных устройствами для подачи специальных

световых и звуковых сигналов установлено отсутствие в них эффективных средств, которые бы использовались для формирования навыков скоростного маневрирования на автодроме при выполнении служебных задач на служебно-оперативных транспортных средствах категории "В". Проведенное исследование также выявило возможность использования в данной подготовке динамической схемы выполнения упражнений скоростного маневрирования транспортным средством на автодроме.

2. Анализ результатов тестирования уровня сформированности навыков скоростного маневрирования транспортного средства категории "В" на автодроме в ходе эксперимента показал, что если в начале исследования представители обеих групп практически не отличались друг от друга (различия не достоверны), то в конце эксперимента различия увеличились и они стали достоверны. Наиболее существенные различия были в тесте "Скоростное управление автомобилем в управляемом заносе в габаритном коридоре" (3,5%).

3. Результаты тестирования позволяют утверждать, что представители экспериментальной группы продемонстрировали более высокий уровень сформированности навыков скоростного маневрирования транспортного средства категории "В" на автодроме (3,5%), чем представители контрольной группы. Следовательно, использование динамической схемы выполнения упражнений скоростного маневрирования транспортным средством на автодроме способствует развитию координационных способностей и оптимизации процесса повышения квалификации водителей транспортных средств категории "В", оборудованных устройствами для подачи специальных световых и звуковых сигналов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Цыганков Э.С. Скоростное руление в критических ситуациях. М.: Транспорт. 1995. с.7–8.
2. Холодов Ж. К, Кузнецов В. С. Теория и методика физического воспитания и спорта: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. Изд. 2–е, испр. и доп. М., 2001. 480 с.;
3. Троян Е.И. Использование полосы препятствий для совершенствования координационных способностей // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2013. № 1. С. 43–46.
4. Троян Е.И. Использование полосы препятствий для совершенствования координационных способностей // Психопедагогика в органах. 2013. № 1. С. 43–46.
5. Рабочая учебная программа: Подготовка водителей к управлению транспортными средствами категории "В", оборудованными устройствами для подачи специальных световых и звуковых сигналов (на основе блочно-модульной технологии обучения). – М.:ЦОКР МВД России, 2010. – 63 с.
6. Безопасность дорожного движения: сборник научных трудов, выпуск 14.–М.: ФКУ НИЦ БДД МВД России, 2014.
7. Цыганков Э.С. Высшая школа водительского мастерства. М.: ИКЦ "Академкнига", 2008. – 400 с.
8. Бюллетень № 12 ФГУ Дирекция по управлению федеральной целевой программы "Повышение безопасности дорожного движения в 2006–2012 годах. Том 2. М.2011.
9. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 01 августа 2014 года № АК–2131/06 "Об особенностях реализации примерных программ профессионального обучения водителей транспортных средств" .// [Электронный ресурс] <http://www.lexed.ru>. (дата обращения 19 марта 2015 г.)
10. Приказ Минобрнауки России от 27 июня 2014 г. № 695 "О внесении изменения в перечень профессий рабочих, должностей служащих, по которым осуществляется профессиональное обучение, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 2 июля 2013 г. № 513" // Российская газета. 2014. 11 августа.
11. Методы подготовки и повышения квалификации водителей: методические рекомендации/А.О.Хренников.–Тамбов: изд–во Тамбовского гос.техн.ун–та, 2008. – с. 4–8 .

ПРОБЛЕМА СУЩНОСТИ ВНЕШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАБОТАХ В.И. ЧАРНОЛУСКОГО

THE PROBLEM ESSENTIALLY NON-FORMAL EDUCATION IN THE WORKS OF V.I. CHARNOLUSKY

*T. Butorina
L.Ulianovskaia*

Annotation

The article discusses the views V.I. Charnolusky, one of the leaders of Russia's socio-pedagogical movement of the early XX century, in the non-formal education. Analyzed its contribution to the understanding of the nature of non-formal education, teaching, and described the organizational and legal principles of non-formal education, put forward by V.I. Charnolusky.

Keywords: non-formal education, V.I. Charnolusky; the purpose, forms and the principles of non-formal education.

Буторина Татьяна Сергеевна

*Д.пед.н., профессор,
Институт педагогики и психологии
ФГАОУ ВПО "Северный (Арктический)
федеральный университет
им. М.В. Ломоносова", г. Архангельск
Ульяновская Людмила Васильевна
Аспирант, каф. педагогики,
Институт педагогики и психологии
ФГАОУ ВПО "Северный (Арктический)
федеральный университет
им. М.В. Ломоносова", г. Архангельск*

Аннотация

В статье рассматриваются взгляды В.И. Чарнолуцкого, одного из лидеров российского общественно-педагогического движения начала XX века, на внешкольное образование. Анализируется его вклад в понимание сущности внешкольного образования, охарактеризованы педагогические и организационно-правовые принципы внешкольного образования, выдвинутые В.И. Чарнолуцким.

Ключевые слова:

Внешкольное образование, В.И. Чарнолуцкий; цель, формы, принципы внешкольного образования.

Проблемы развития современного дополнительного образования актуализируют изучение вопросов теории внешкольного образования на этапе его становления в конце XIX – начале XX века. Важный вклад в формирование теории и в организацию внешкольного образования в этот период внес Владимир Иванович Чарнолуцкий, один из виднейших педагогических деятелей, признанный лидер общественно-педагогического движения начала 1900-х – 1917 годов. Его имя после Октябрьской революции практически не упоминалось исследователями внешкольного образования. Он сдержанно встретил Октябрьскую революцию, был подвергнут критике со стороны новой власти, после 1917 года не исследовал вопросы внешкольного образования. Однако его вклад в развитие теории внешкольного образования значителен и пока не в полной мере проанализирован и систематизирован исследователями.

Педагогические идеи В. И. Чарнолуцкого нашли отражение в работах М.В. Богуславского, А.И. Пискунова, Б.К. Тебиева и др. Общественно-педагогической деятельности и педагогических взглядов посвящены диссертацион-

ные исследования М.Ю. Дедловской [1, с.1] и О.П. Родина [2, с.1].

Задача данной статьи – выяснить взгляды В.И. Чарнолуцкого на сущность внешкольного образования и принципы его организации.

Владимир Иванович Чарнолуцкий (1865–1941) – дворянин, родился в Новозыбковском уезде Черниговской губернии. Рано потерял отца. Мать воспитывала четверых сыновей одна. Получил хорошее образование: учился в Московском и Киевском университетах. Закончил юридический факультет в Киеве. Учеба в Московском университете, общение с выдающимися учеными (В.О. Ключевским, М.М. Ковалевским и др.), свободобывшая студенческая среда способствовали формированию демократических убеждений В.И. Чарнолуцкого, интереса к проблемам просвещения народа. По окончании университета в 1890 году В.И. Чарнолуцкий получил должность земского начальника в Новозыбковском уезде Черниговской губернии. Его секретарем стал друг по училищу – Генрих Адольфович Фальборк.

В.И. Чарнолуцкий был вынужден покинуть службу в связи с несогласием с действиями местных властей в области народного образования. В 1891 он переезжает в Санкт-Петербург. Здесь начинается его активная работа в Санкт-Петербургском комитете грамотности (1891–1895). Вскоре он становится секретарем комитета.

В.И. Чарнолуцкий занимал активную общественную позицию. Он был в числе организаторов издательства "Знание" (1898 г.); в 1905–1907 годах явился одним из инициаторов создания и становления Всероссийского союза учителей и деятелей по народному образованию (позднее Всероссийского учительского союза), входил в число его руководителей. В 1906 году работал в Лиге образования, был членом ее правления. Публиковал статьи по проблемам народного образования в журналах "Вестник воспитания", "Русская школа", "Для народного учителя", "Народный учитель" и др.

Интерес для В.И. Чарнолуцкого представляла вся система просвещения в России. Он глубоко изучал её с целью создания более эффективной системы образования. В 1893 году В.И. Чарнолуцкий был в числе инициаторов масштабного исследования состояния народного образования в России с целью выяснения условий для введения всеобщего начального образования. Результатом исследования явилось многотомное издание "Начальное народное образование в России" [Стат. исследование] (тт. I–IV, СПб, 1900–05), главным редактором которого В.И. Чарнолуцкий был совместно с Г.А. Фальборком.

После Февральской революции В.И. Чарнолуцкий стал одним из инициаторов и создателей Государственного комитета по народному образованию при Временном правительстве. На протяжении всего существования комитета В.И. Чарнолуцкий был председателем Бюро Комитета, а также председателем комиссии общих вопросов, комиссии для разработки плана объединения школ различных ведомств под общим управлением, особое внимание уделял развитию внешкольного образования.

Различные аспекты теории и практики внешкольного образования неоднократно поднимались в дореволюционных работах В.И. Чарнолуцкого ("Итоги общественной мысли в области образования", 1906; "Основные вопросы организации внешкольного образования в России", 1909; "Настольная книга по народному образованию" (т.1–4 1899–1911; совместно с Г.А. Фальборком); "Вопросы народного образования на первом общеземском съезде" 1912, в статьях и публикациях в периодических изданиях). По инициативе и при непосредственном участии В.И. Чарнолуцкого в 1905 году в Санкт-Петербурге был издан справочник "Внешкольное образование". В.И. Чарнолуцкий являлся автором статьи "Внешкольное образование" в "Энциклопедическом словаре", изданном братьями Гранат (1911).

В 1909 году выходит в свет монографическая работа В.И. Чарнолуцкого "Основные вопросы организации внешкольного образования в России". Она посвящена актуальным вопросам организации внешкольного образования в России. Основываясь на имеющемся опыте, анализируя ситуацию, как в области народного просвещения, так и политическую, В.И. Чарнолуцкий пытался нарисовать идеальную систему организации внешкольного образования в России.

Он определил внешкольное образование как "совокупность учреждений, служащих для удовлетворения умственных и художественных потребностей населения, прошедших ту или иную ступень школьного образования, а также населения, почему-либо оставшегося за порогом школы в свои школьные годы" [5, с.1]. Внешкольные учреждения В.И. Чарнолуцкий противопоставлял "учебным заведениям, назначенным для планомерно-организованного образования молодых поколений" [5, с. 1]. При этом он неоднократно подчеркивал, что "термин получил довольно широкое распространение, но, тем не менее, отличается неопределенностью" [3, с.490].

На основании анализа общественно-политической ситуации в России, программ политических партий, решений земских съездов В.И. Чарнолуцкий сделал вывод, что во внешкольном образовании заинтересованы все слои общества: "учительские и просветительские общества, собрания крестьян и рабочих, представители различных национальностей, фабриканты и заводчики, общественные собрания, земства и города" [4, с.67].

Внешкольное образование В.И. Чарнолуцкий связывал с правами и потребностями личности, с её развитием. Внешкольное образование для него это не только получение элементарных знаний, но и просвещение народа в широком смысле с целью его развития и воспитания. Конечную цель внешкольного образования В.И. Чарнолуцкий обозначил как "удовлетворение бесконечно развивающихся умственных и эстетических потребностей личности" [5, с.3].

В.И. Чарнолуцкий впервые в российской педагогической теории сделал попытку классифицировать формы внешкольного образования.

Разнообразные формы внешкольного образования автор сводит к нескольким типам в зависимости от потребностей населения в степени просвещения:

- ◆ школы для взрослого населения;
- ◆ учреждения, назначенные для удовлетворения потребностей населения в материале для чтения (библиотеки, общественное издательство и книжная торговля);
- ◆ учреждения, для распространения среди взрослого населения научных и специальных знаний (так на-

зываемые "народные университеты", курсы, лекции и чтения);

- ◆ общественные развлечения (театр, увеселения) и спорт;
- ◆ музеи и картинные галереи;
- ◆ так называемые "народные дома" [5, с.2].

В.И. Чарнолуский обосновал педагогические принципы организации внешкольного образования. Один из основополагающих – взаимосвязь и взаимообусловленность школьного и внешкольного образования, поскольку внешкольные учреждения в своей деятельности дополняют и расширяют решение задач, стоящих перед школой. В то же время школа иногда решает задачи просветительского характера, вторгаясь в область внешкольного образования взрослых.

Следующий важный принцип – уважение личности ученика, учет его потребностей, интересов, соблюдение его прав при осуществлении внешкольного образования.

Важным принципом внешкольного образования, отстаивавшимся В.И. Чарнолуским, является бесплатность. Просвещение, по мнению В.И. Чарнолуского, необходимо в самом широком смысле. Только при бесплатности не будет "никаких преград между просветительным учреждением и нуждающимися в его услугах". Иначе оно станет "привилегированным, классовыми, служащим потребностям не всего населения, а зажиточного класса" [5, с.10]. В. И. Чарнолуский объяснял принцип бесплатности тем, что "каждая плата затрудняет пропаганду просветительного учреждения, а такая пропаганда очень важна" [5, с.10]. Он был убежден, что "знание и образование являются общечеловеческим достоянием и не должны превращаться в руках общественных учреждений в предмет купли–продажи. Принцип полной и безусловной бесплатности должен быть, поэтому признан одной из важнейших основ организации всех общественных просветительных учреждений" [5, с.11].

С принципом бесплатности внешкольного образования В.И. Чарнолуский связывал принцип общедоступности. Независимо от сословной принадлежности, вероисповедания, пола, имущественного положения "двери каждого общественного просветительного учреждения должны быть одинаково широко раскрыты перед всеми желающими им пользоваться" [5, с.13].

В.И. Чарнолуский выдвинул принцип использования национального языка во внешкольных учреждениях. Только используя национальные традиции, внешкольные учреждения будут выполнять стоящие перед ними задачи просвещения. "Народная библиотека, спектакль, лекция – все это доступно населению только на близком, родном ему языке" [5, с.16].

В отдельный блок следует выделить организационно-правовые принципы внешкольного образования, поскольку вопросам управления внешкольным образованием и правового регулирования В.И. Чарнолуский уделял особое внимание, ставя задачу создания внешкольного образования, решающего сложные задачи просвещения широких народных масс.

По его мнению, удовлетворение бесконечно развивающихся умственных и эстетических потребностей личности может осуществляться на следующих организационных уровнях:

1. необходимо "со стороны общественных учреждений создание условий, обеспечивающих самостоятельное свободное, полное, всестороннее развитие личности, ее самостоятельности" [5, с.3];
2. объединение усилий общества по развитию частной инициативы, созданию общественных организаций, занимающихся вопросами внешкольного образования;
3. внешкольные учреждения, организации создаются при участии и поддержке государства и земских органов власти.

В.И. Чарнолуский называл внешкольное образование отраслью общественного хозяйства. Он связывал появление внешкольного образования с "эволюцией общественной организации школы", "распространением на внешкольную организацию принципа общественности", подразумевая под этим, что зарождение и развитие внешкольного образования произошло благодаря частной и общественной инициативе. Оно явилось продуктом самостоятельности наиболее просвещенной и активной части населения России. В связи с этим В.И. Чарнолуский отстаивал идею "изъятия заведывания народным образованием у государства" [5, с.35] и выдвигал принцип передачи управления внешкольным образованием органам местной власти, которые были ближе к народу и видели его реальные интересы и потребности.

В.И. Чарнолуский предложил участие в заведывании внешкольными учреждениями тех, кто ими пользуется. Такое участие он считал "одним из основных принципов в организации всех общественных просветительских учреждений" [5, с.15]. Выборные представители граждан, пользующихся услугами просветительного учреждения, по мнению В.И. Чарнолуского "способны оградить его от бюрократизма" [5, с.15]. Кроме того, они позволят учреждению выявлять развивающиеся потребности общества, создавать условия для их полного удовлетворения.

Роль государства, по мнению В. И. Чарнолуского, состоит в разработке законодательной базы, создающей условия для наиболее эффективного функционирования внешкольного образования и его развития. Первоочередная задача государства – создание закона о вне-

школьном образовании, дающего гарантии равного права на образование всем гражданам без каких-либо национальных, половых, религиозных и других различий и обязывающего "обеспечить каждому неграмотному взрослому гражданину возможность получения элементарного обучения за общественный счет" [5, с.54]. Кроме того, на государственном уровне следует издать особые правила о бесплатном отводе для учреждений внешкольного образования земли, отпуске казенного леса на их постройку и отопление, а также решить вопросы об отмене налогов и пошлин с них, бесплатной пересылке книг, волшебных фонарей, световых картин и т.п.

Таким образом, впервые в российской педагогике В.И. Чарнолуский в работе "Основные вопросы организации внешкольного образования в России" систематизировал взгляды на него. Под внешкольным образованием он понимал просвещение широких слоев населения России, преимущественно взрослого, которое не имело возможности получить образование в регулярной школе. Он обозначил взаимосвязь внешкольного образования и развития личности, определив цель внешкольного образования как удовлетворение бесконечно развивающихся интеллектуальных и эстетических потребностей личности. В.И. Чарнолуский считал необходимым учет потребностей

и интересов учеников в процессе внешкольного образования. Он впервые сделал попытку классифицировать разнообразные формы внешкольного образования, положив в основу удовлетворение потребностей личности в просвещении. На основе анализа практики и общественно-политической ситуации в России им были выделены принципы внешкольного образования: взаимосвязь и взаимообусловленность школьного и внешкольного образования; уважение к личности ученика, его правам и свободам; общедоступность; бесплатность; преподавание на национальном языке; общественный характер управления через местные органы управления, участие в руководстве учреждением учеников. Тем самым В.И. Чарнолуский внес значимый вклад в понимание сущности внешкольного образования, систематизировал взгляды на него. Идеи В.И. Чарнолуского нашли отражение в современном подходе к пониманию дополнительного образования. В законе "Об образовании в Российской Федерации" (N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года, ст.2, п.14) дополнительное образование определяется как "вид образования, которое направлено на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании".

ЛИТЕРАТУРА

1. Дедловская М.Ю. Общественно-педагогическая деятельность и взгляды В.И. Чарнолуского (1865–1941) на реформирование народного образования. Автореф. дисс. канд. пед. наук. М., 2003
2. Родин О. П. Становление теории и практики внешкольного образования в период Февральской буржуазно-демократической революции в России: Автореф. дисс. канд. пед. наук. Тамбов, 2004
3. Чарнолуский В.И. Внешкольное образование// Энциклопедический словарь Т-ва "Бр. А. и И. Гранат и К". м-7-е соверш. перераб. Изд-е.- Т.10. СПб., 1911. 490–493 с.
4. Чарнолуский В.И. Итоги общественной мысли в области образования. СПб., 1906. 78 с.
5. Чарнолуский В.И. Основные вопросы организации внешкольного образования в России. С-Пб., 1909. 96 с.
6. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года.

© Т.С. Буторина, Л.В. Ульяновская, (t.butorina@narfu.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ВОСПИТАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

PEDAGOGICAL MODEL OF EDUCATION OF THE EMOTIONAL-VOLITIONAL CULTURE OF SENIOR PUPILS IN EDUCATIONAL SPACE

E. Vinogradova

Annotation

The article discusses the issue of the bringing of the emotional-volitional culture in the period of older school age, which represents the greatest relevance and importance in the organization of pedagogical activity in educational institution.

Keywords: model, education, emotional and volitional culture, high school students, situational approach, components, pedagogical conditions.

Виноградова Елена Викторовна

*Ст. преподаватель,
Ярославский филиал Московской
академии предпринимательства
при Правительстве Москвы*

Аннотация

В статье рассматривается вопрос организации воспитания эмоционально-волевой культуры учащихся в период старшего школьного возраста, который представляет собой наибольшую актуальность и важность в организации педагогической деятельности в образовательном учреждении.

Ключевые слова:

Модель, воспитание, эмоционально-волевая культура, старшеклассники, ситуационный подход, компоненты, педагогические условия

Приоритетным направлением в организации педагогической деятельности на современном этапе является подготовка учащихся к поступлению в учреждения профессионального образования, что обуславливает их ориентированность на формирование специальных навыков и способностей, при которой эмоционально-волевая составляющая деятельности остается второстепенной, утрачивает статус ценности. Однако воспитание эмоционально-волевой культуры учащихся в период старшего школьного возраста имеет большое значение, так как в данном возрасте высокий уровень самосознания побуждает старшеклассников систематизировать и обобщать свои знания о себе, что в свою очередь, приводит к самоопределению и самовоспитанию [3, с.125]. Этот процесс сопровождается рядом психологических особенностей, свойственных данному возрасту: стремление проявлять волевые усилия в самовоспитании и в то же время не всегда положительное отношение к приемам самовоспитания, рекомендованным взрослыми; чуткость, восприимчивость к нравственной оценке своей личности со стороны коллектива и стремление показать равнодушие к этой оценке; желание формировать стойкость, выдержку, самообладание и в то же время проявление непосредственности, импульсивности в поведении, в речи. У старшеклассников прослеживается тенденция к снижению эмоционально-волевой устойчивости, иногда возрастает склонность к социально нега-

тивному поведению [4, с.207].

Эмоционально-волевая культура старшеклассника является интегрированным образованием, которое определяется уровнем развития личности, включает способность адекватно проявлять собственные эмоции и реагировать на эмоции других, умение управлять эмоциональным состоянием и эмоциональными реакциями на внешние и внутренние действия, стремление к самообразованию, саморегуляцию, самоорганизацию своей деятельности и проявлению волевых качеств.

Основой воспитания эмоционально-волевой культуры старшеклассников, с учетом их возрастных особенностей, по нашему мнению, является ситуационный подход, благодаря которому возможен анализ управления динамикой формирования и развития личности через организацию определенных ситуаций в жизни коллектива и системе личностных взаимодействий. Категория ситуации является для нашего исследования одной из важнейших, так как именно ситуацию можно рассматривать одновременно как центральный элемент и педагогического взаимодействия и проживания взаимодействия субъекта с культурно-образовательным пространством [1, с.315]. Эмоциогенная педагогическая ситуация, по нашему мнению, становится основой воспитания эмоционально-волевой культуры.

Ситуационный подход послужил основанием создания педагогической модели воспитания эмоционально-во-

левой культуры старшеклассника, которая раскрывается через взаимодействие с социумом, через педагогические формы и средства организации процесса воспитания эмоционально-волевой культуры старшеклассника, а цель и содержание позволяют их распределить по компонентам образовательного пространства образовательного учреждения. В педагогической модели процесс воспитания эмоционально-волевой культуры старшеклассников в образовательном пространстве школы представлен как субъект-субъектное взаимодействие, включающее педагогические условия, принципы сопровождающие процесс воспитания эмоционально-волевой культуры, а также взаимосвязанные компоненты эмоционально-волевой культуры старшеклассника, на которые направлен процесс воспитания.

В рамках педагогической модели основными педагогическими условиями воспитания эмоционально-волевой культуры старшеклассников являются: интериоризация ценностей старшеклассников в процессе субъект-субъектного взаимодействия в культурно-образовательном пространстве школы; актуализация ресурсов культурно-образовательного пространства школы; создание эмоциональных педагогических ситуаций в процессе совместной деятельности с эмоциональной рефлексией их результатов; формирование личностной позиции старшеклассника, предполагающей наличие саморегуляции; активное использование диалогической формы межличностного общения, основанного на положительных эмоциях. Также обозначены педагогические принципы воспитания, а именно: принцип культуросообразности; принцип использования воспитывающего потенциала социума; принцип единства культурно-образовательного пространства и деятельности; принцип согласованности воспитания и обучения; принцип комплексирования форм и средств воспитания; принцип сензитивности воспитания.

Для выявления уровней воспитанности эмоционально-волевой культуры старшеклассников, в рамках опытно-экспериментальной работы, обозначены критерии и показатели, каждый из которых был соотнесен с компонентами эмоционально-волевой культуры. При этом деятельностный компонент реализуется посредством поведенческого критерия (совокупность действий, в которых выражается отношение к обществу, к людям, к предмет-

ному миру, к себе, в соответствии с личностными нормами морали, а также практическая активность, эмоциональная погруженность в деятельность), и предполагает такие показатели, как овладение собственным поведением в различных ситуациях; способность сознательно управлять своими действиями; умение анализировать и отвечать за свои поступки; потребность в самосовершенствовании в реализации своего потенциала; стремление к достижению поставленной цели.

Содержательно-предметный компонент характеризуется когнитивным критерием (сформированность знаний и пониманий возможности развития и саморазвития интеллектуальных и творческих способностей) и предполагает следующие показатели: уровень общеобразовательных знаний, умений и навыков; наличие стойких учебно-познавательных интересов; понимание значимости выбора профессии; способность к самообразованию и саморазвитию.

Нравственно-эстетический компонент реализуется посредством мотивационно-ценностного критерия (эмоционально-волевое проявления личности по отношению к нормам, фактам, явлениям) и предполагает сформированность ценностных ориентаций на фоне основных качеств личности (нравственные обязанности, долг, старательность, совесть, соучастие, сопереживание); нравственная воспитанность; соблюдение социальных норм и этических требований общества.

Коммуникативный компонент реализуется посредством конативного критерия (готовность к межличностным отношениям и поведенческим реакциям через овладение правилами поведения и общения) и предполагает такие показатели, как эмоциональная устойчивость; волевая саморегуляция; самоконтроль; готовность к сотрудничеству; толерантность; умение вести диалог.

Воспитание эмоционально-волевой культуры старшеклассников выступает как сложный процесс развития и саморазвития личности, как культурная деятельность субъектов, осваивающих образовательное пространство. В связи с этим главным направлением совершенствования деятельности любого образовательного учреждения является не только осуществление образовательного процесса, но и создание условий для воспитания эмоционально-волевой культуры старшеклассника.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белухин Д.А. Личностно ориентированная педагогика. – М.: Московский психолого-социальный институт. 2005. – 448 с.
2. Бернс Р., Развитие Я-концепции и воспитание /Пер. с англ. – М.: "Прогресс", 1986, – 253 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480с.
4. Калинин В.К. Актуальные аспекты теории воли // Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности. М., 1986.–305с.
5. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Логос, 2009. – 272 с.

КАК ЗАИНТЕРЕСОВАТЬ СТУДЕНТОВ В ПОВЫШЕНИИ СВОЕЙ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ

HOW TO INTEREST STUDENTS IN IMPROVING THEIR COMPETITIVENESS

*G. Vasyuk
A. Pismennaya*

Annotation

The article discusses specificity of modern requirements for graduated students and those education technologies that can be used to enhance students' competitiveness in the labor market, primarily due to the forming of competence development. It analyzes the usefulness of the researches, as training technology. Gives concrete examples of efficient delivered by the researches. Touches upon the method used in the study program of researches for Master and forms of use.

Keywords: competence, education, research, competitiveness.

Власюк Галина Викторовна

*К.соц.н., доцент,
Московский государственный
университет путей сообщения
Письменная Анна Борисовна
Д.эк.н., профессор,
Московский государственный
университет путей сообщения*

Аннотация

В статье рассматриваются особенности современных требований к выпускникам ВУЗов и те образовательные технологии, которые могут быть использованы для повышения конкурентоспособности студентов на рынке труда в первую очередь за счет формирования компетенций развития. Анализируется целесообразность проведения исследовательских работ, как технология обучения. Приводятся конкретные примеры действенности выполнения исследовательских работ. Рассматривается методика используемых в программе обучения магистров исследовательских работ, формы ее использования.

Ключевые слова:

Компетенция, развитие, исследовательская работа, конкурентоспособность.

Инновационное развитие экономики, важность которого для России понимается сегодня на всех уровнях, связано не только с созданием и внедрением передовых технологий, но и с формированием у каждого члена общества соответствующих компетенций. Бессмысленно рассматривать и намечать планы инновационного развития без привязки к человеческому фактору. Значению роли человека в развитии инновационной сферы посвящено большое количество научных исследований. Так, А.Б.Письменная и Т.В.Ярковская указывают, что интеллектуальный капитал организации в современном понимании – это, прежде всего, знания, которыми обладают ее сотрудники. Именно люди являются носителями "знаний", создающих конкурентное преимущество организации. Причем их знания дополняются навыками, опытом, различными умениями, а также соответствующей организационной структурой, обеспечивающей их эффективное использование. [1] Согласно ресурсной концепции персонализированные знания, навыки и опыт могут быть определены как компетенции. [2]

Так, проведенный Аналитическим центром при Пра-

вительстве Российской Федерации при взаимодействии с Торгово-промышленной палатой Российской Федерации с 3 марта по 15 апреля 2015 года онлайн-опрос "Оценка состояния конкурентной среды в России" (N=650), позволяет утверждать, что 48 % предпринимателей связывают повышение своей конкурентоспособности с обучением персонала. При этом 32 % представителей российского бизнеса считают, что наиболее негативное влияние на российский рынок оказывает отсутствие квалифицированных кадров, [3] т.е. наличие у имеющих и потенциальных сотрудников организационно значимых компетенций.

Следует отметить, что сегодня в понятие "организационно значимые компетенции", то есть востребованные бизнесом, входят не только профессиональные знания, умения и навыки. Так, специалисты HeadHunter, проанализировав размещенные на портале объявления, сделали вывод, что наиболее востребованным качеством, которым должен, по мнению работодателей, обладать соискатель, является ответственность. Это требование к кандидату встречается в 28,6 процента вакансий. Вторым по

значимости личным качеством соискателя является коммуникабельность. Она упоминается в каждом пятом объявлении, или в 19,7 процентах случаев. На третьем месте предпочтений работодателей – грамотность (14,6% объявлений о вакансиях). Кроме того, многократно выдвигаемым требованием работодателей к соискателю является стрессоустойчивость (8,1 % объявлений). Помимо этого, по мнению работодателей, соискатель должен быть пунктуальным (7,5 % объявлений). В тоже время специалисты HeadHunter подчеркивают значимость для многих работодателей таких компетенций кандидатов, как способность к командной работе (заявлено в 5,9 % объявлений о вакансиях), нацеленность на результат (3,7 % объявлений), энергичность (3,6 % % объявлений), креативность (3,2 % объявлений), честность (2,9 % объявлений), доброжелательность (2,7 % объявлений), организованность (2 % объявлений), дисциплинированность (1,8 % объявлений), а также желание зарабатывать (1,8 % объявлений), аналитический склад ума (1,7 % объявлений) и быстрая обучаемость (1,2 % объявлений). [4] В целом можно говорить о выраженной значимости для работодателей "социальных" компетенций, [5] отражающих как личностные характеристики кандидатов, так и их персональные компетенции, ориентированные на обеспечение успешности взаимодействий.

Причем материалы социологических исследований, проведенных в 2015 году А.С.Бердиевой, доказывают, что "социальные" компетенции, представляются работодателям важными, не только для специалистов, ориентированных на работу с людьми, но и представителей технических специальностей. [6]

Одним из важнейших социальных институтов общества, позволяющих развивать значимые компетенции, является институт высшего образования, который традиционно рассматривался как платформа получения теоретических знаний. В условиях динамически развивающегося общества и в связи с новыми запросами, предъявляемыми к специалисту в современном мире, именно институт высшего образования призван обеспечить формирование таких значимых для современного человека компетенций, как способность к самопознанию, саморазвитию, самосовершенствованию, позволяющих адаптироваться к изменениям ситуационных параметров.

Это позволяет утверждать, что работодателями сегодня затребованы те компетенции, которые должны помочь выпускнику не только в получении профессионального опыта, но и в социальной адаптации к коллективу, производству. Работодатели заинтересованы, чтобы выпускник вуза без раскочки и доучивания мог включиться в работу компании, адаптироваться к особенностям её деятельности и культуры, в том числе за счет использования личных качеств и персональных социальных ком-

петенций. Это ставит вопрос о необходимости работы образовательных учреждений над формированием и развитием таких компетенций.

На X Международном железнодорожном бизнес форуме "Стратегическое партнёрство – 2015" ректор МГУПС (МИИТ) Б.А. Лёвин отметил, что "транспортную отрасль будут развивать люди, обладающие качественными фундаментальными и профессиональными знаниями, практическими умениями, разносторонней эрудицией, корпоративной и общечеловеческой культурой, владеющие межтранспортными компетенциями, способные осваивать новое, умеющие адаптироваться к сложным ситуациям, преданные профессии, корпорации и отрасли". [7]

Исходя из этого, в рамках института высшего образования должен формироваться такой спектр компетенций, которые, с одной стороны, гарантируют высокий уровень профессиональной подготовки кадров для выполнения поставленных задач, а, с другой, обеспечивают возможность развития личности, исходя из требуемых ситуационных условий. Тогда, с одной стороны, современное высшее образование должно включать в себя получение знаний, умений и навыков, основой которых являются фундаментальные знания (традиционный подход), а, с другой, быть ориентировано на наращивание потенциала студента в процессе реализации, поддержки и развития его способностей (компетентностный подход). Предполагается, что в совокупности все эти компоненты формируют поведенческие модели – когда выпускник способен, как минимум, самостоятельно сориентироваться в ситуации и квалифицированно решать стоящие перед ним задачи, и, как максимум, способен ставить и решать новые задачи, соответствующие ситуации.

При этом в условиях непростых экономических реалий сегодняшнего дня значимыми становятся компетенции, связанные со способностью к самостоятельным активным действиям, анализу ситуаций и принятию решений в постоянно изменяющихся условиях.

Американские исследователи установили единицу устаревания знаний специалиста – "период полураспада компетентности", то есть продолжительность времени со дня окончания ВУЗа до дня, когда компетентность выпускника снижается на 50 % в связи с появлением новой научно-технической информации.[8] Этот период в современном быстроменяющемся мире стремительно сокращается и, по оценкам экспертов, составляет 5 лет. Поэтому ВУЗ призван, по нашему мнению, прежде всего, способствовать профессионально-личностному росту студента, формированию в будущем специалисте стремления к постоянному саморазвитию.

Важно подчеркнуть, что факт разработки модели ком-

петенций, требуемых для той или иной должностной позиции, программы их развития, не является гарантией формирования нужного спектра компетенций. Доказано, что развитие компетенций, как и усвоение знаний, является двусторонним процессом, с одной стороны, связанным с качеством работы по обучению, а, с другой, с внутренней мотивацией обучаемого к усвоению знаний или развитию компетенций. В связи с этим, вопросы повышения уровня заинтересованности студента в достижении результата становятся особенно важными. Причем одним из инструментов стимулирования заинтересованности студентов в результате деятельности, способствующей развитию компетенций, может выступать именно реальная практическая значимость предлагаемой задачи.

Исходя из существующего запроса, компетентностный подход в образовании предусматривает иную роль студента в учебном процессе, в основе которого умение работать с информацией, моделирование ситуаций, навык поиска их решения. В результате студент должен уметь не просто воспроизводить информацию, а самостоятельно мыслить и быть готовым к реальным жизненным ситуациям.

Практика работы со студентами преподавателей кафедры "Менеджмент и управление персоналом организации" МГУПС (МИИТ) показывает, что наибольшее развитие компетенций связано с реализацией конкретных заданий и проектов. Так, в рамках работы над исследовательским проектом "Повышение конкурентоспособности организации на основе оптимизации внутриорганизационных связей" (руководитель проекта Письменная А.Б., ответственный исполнитель – Власюк Г.В.), поддержанным грантом Российского гуманитарного научного фонда, был проведен ряд научных исследований с привлечением студентов и магистрантов кафедры, как заявленных для участия в проекте, так и присоединившихся к научной работе в процессе выполнения гранта. Всем студентам, задействованным в исследовательской работе, при условии выполнения поставленных задач, гарантировались публикации в сборниках материалов конференций и журналах РИНЦ с пофамильным перечислением участников. В процессе исследовательской работы над проектом были получены результаты, которые позволили подготовить ряд публикаций, в том числе в журналах, входящих в перечень ВАК.

По мнению преподавателей – участников гранта, публикация, как признание значимости проведенной работы, существенно повышает заинтересованность студентов в предлагаемой исследовательской работе.

Следует отметить, что в результате работы над проектом, каждый из участников получил определенные знания в зоне выполненной работы, персонально значимые, потенциально важные для последующей практической дея-

тельности, которые, тем не менее, могут характеризоваться как узко специфичные.

Так в рамках работы над проектом под руководством Письменной А.Б. проведено теоретическое исследование, в котором принимали участие студенты 3 курса Новосельцева Е.В. и Иванов Я.Г. [9] Был рассмотрен вопрос организационной эффективности для практической деятельности компаний. Доказано, что в отличие от производственных, технологических структур организационные структуры являются более гибкими и относительно легко изменяемыми, и, как следствие, в них сосредоточен существенный потенциал повышения эффективности организации в целом. Проанализированы критерии эффективности структур для различных типов организаций. При этом каждый из участников, а одной стороны, приобрел опыт систематизации и анализа теоретических источников, а, с другой, полученное задание, связанное с коллективной работой, развивает навык работы в команде.

В исследовательском блоке работы над грантом под управлением Г.В.Власюк проводился сбор эмпирических данных по разным направлениям. При этом каждый из участников приобрел опыт сбора эмпирических данных, их систематизации и анализа, интерпретации и прогнозирования.

Так, дипломница С.Е.Груздева исследовала способность предприятия обеспечить создание конкурентоспособного предложения, отвечающего динамически изменяющимся запросам бизнеса и населения. На основе данных проведенного опроса были проанализированы особенности функционирования современного предприятия производственной сферы, проведен прогноз проблем, с которыми может столкнуться организация по мере дрейфа ситуации. Доказана взаимосвязь и взаимозависимость создания качественной организационной структуры и конкурентоспособного предложения по мере дрейфа ситуации. Выявлено, что поддержание конкурентоспособности предложения может быть обеспечено только при условии непрерывной работы по совершенствованию человеческого ресурса предприятия. В работе акцентируется внимание на том, наличие в настоящем конкурентоспособного предложения, при отсутствии должного внимания к развитию предприятия, его адаптационных способностей, позволяет говорить о временной ограниченности конкурентоспособности компании.[10]

Студентка Е.В.Новосельцева смогла доказать, что потенциал конкурентоспособности организации связан с формированием таких мотивационных стимулов, которые соответствуют запросам коллектива, созданием такой микросреды, которая позволяет реализовать ресурсные потенциалы агентов. Такая организация характеризуется, с одной стороны, общностью цели, а с другой, го-

товностью агентов сотрудничать для ее достижения. При этом эффективность ресурсных вложений отдельных агентов определяет конкурентоспособность организации. [11]

Магистрантка А.А.Бестемьянова провела комплексный анализ инновационного потенциала организации, ориентированной на создание передовых научных разработок. Она рассмотрела различные формы интеллектуального капитала организации, проанализировала их значимость для инновационного потенциала организации. Рассмотрение траектории развития предприятия, его современного состояния позволило выявить причины снижения инновационного потенциала. Кроме того, были исследованы инструменты стимулирования персонала к развитию в интересах организации, причины его мобильности относительно компании, вопросы удержания персонала и интенсификации его ресурсных вложений, причины, препятствующие этому. [12]

Студент Я.Г.Иванов смог доказать, что в организации, ориентированной на работу "вместе", большинство сотрудников которой лояльны к руководству, но не консолидированы с ней, возникают зоны неоднородности, отрицательно отражающаяся на суммарной эффективности. Существенное влияние на организационную эффективность зон неоднородности, эмпирически обнаруженных в данной работе, подтверждается анализом с использованием моделирования структуры организации как системы взаимодействующих агентов. [13] Анализ показывает, что подобные зоны неоднородности, состоящие из менее эффективных (по различным причинам) сотрудников приводят к существенному изменению организационной эффективности как в иерархических, так и в матричных структурах. При этом можно говорить о снижении конкурентоспособности формируемого организацией в целом предложения относительно того уровня, который может быть достигнут при устранении такой неоднородности. Причем стимулы-связи, предлагаемые организацией своим сотрудникам, можно охарактеризовать как удовлетворительные. Это позволяет утверждать, что потенциал повышения эффективности работы организации связан с изменением комплекса стимулов-предложений. При этом, максимализация эффективности связана с усилиями по консолидации коллектива и, следовательно, требует существенных ресурсных вложений руководства. [14]

Магистрантка Кургузова А.В. рассматривала внутриорганизационные отношения как показатель эффективности целеполагания и целедостижения. Она выявила, что конкурентоспособность организации определяется не только правильным видением бизнес-процессов, но и умением менеджмента организовать достижение целей, заявляемых руководством. При этом управление социальной системой, которой по сути своей является любая

организация, сложнейшая задача, успешность которой зависит как от способов трансляции устанавливаемых целей, так и системы сбора обратной связи, позволяющей своевременно корректировать или изменять устанавливаемые подсистемам задачи, обеспечивая их управляемость. Залогом достижения целей является совокупность технологий управления, используемых менеджментом организации. При этом "искусственные закономерности управления" определяют "естественные закономерности управляемости". [15]

В тоже время, можно утверждать, что, помимо приобретения персональных узко специфичных знаний, каждый из участников проекта имел возможность развить ряд практически значимых социальных компетенций широкого применения. Так, по мнению преподавателей – участников работы над проектом, совместная научная работа со студентами показала значительный рост общекультурных, учебно-познавательных, социально-трудовых, коммуникативных компетенций, а также стремление к личностному самосовершенствованию. По мнению преподавателей этому способствовала ориентированность на достижение конкретного результата.

Преподаватели – участники работы над проектом, отмечают, что в ходе работы над грантом у студентов и магистров сформировался следующий комплекс исследовательских умений и навыков, составляющих основу компетенций:

- ◆ владение культурой научного поиска и получения научных результатов,
- ◆ владение приемами целеполагания и планирования деятельности,
- ◆ развитие понятийного мышления,
- ◆ познавательная активность, потребность в приобретении дополнительных знаний,
- ◆ выявление закономерностей, причин, сущности тех или иных явлений,
- ◆ устойчивость к неопределенности, неоднозначности,
- ◆ навык принятия решений,
- ◆ признание ценности самостоятельности в решениях,
- ◆ признание значимости собственной активности,
- ◆ готовность преодолевать трудности,
- ◆ навык интерпретации полученных результатов,
- ◆ признание значимости достижения и новизны,
- ◆ умение объективно оценивать собственную исследовательскую деятельность в развитии общей деятельности исследовательской группы.

По сути, речь идет о формировании исследовательских компетенций, как основы общих компетенций, востребованных сегодня во многих отраслях. Такие компетенции по нашему мнению могут характеризоваться как "компетенции развития".

Отмечается, что уровень таких компетенций у студентов, занятых работой над проектом значительно выше, чем у их однокурсников, ограниченных рамками традиционного курса. В частности уровень проблем, рассматриваемых в дипломных проектах, детальность проработанности материала и качество практических рекомендаций у студентов, принимавших участие в проекте, положительно отличаются от остальных. Так, например, в рамках выпускной квалификационной работы бакалавра Я.Г.Иванова "Разработка системы мотивации и стимулирования для работников Ситуационного центра мониторинга и управления чрезвычайными ситуациями – структурного подразделения ОАО "РЖД"", посвященной разработке практических рекомендаций по повышению уровня мотивации работников Ситуационного центра, было проведено исследование среди 54% штатной численности персонала Ситуационного центра. В ходе данного исследования были выявлены основные проблемные зоны в области системы мотивации и стимулирования в Ситуационном центре, которые включали в себя недостатки в рамках справедливости и понимания системы начисления квартальной премии, зависимости оплаты труда от результатов работы, справедливости оценки результатов труда, а также недостаточно используемых элементов комплекса нематериального стимулирования. Для повышения мотивации работников Ситуационного Центра, улучшения социально-психологического климата в коллективе снижения уровня напряженности, оптимизации внутриорганизационных связей был предложен ряд мероприятий по преодолению существующих проблемных зон в рамках системы мотивации и стимулирования. Результаты исследования частично опубликованы. [16]

В рамках выпускной квалификационной работы бакалавра Е.В.Новосельцевой был проведен комплексный анализ деятельности и внутриорганизационных связей отдела Управления персоналом и социального развития Московской дирекции управления движением, по результатам которого студентка смогла предложить ряд мероприятий по повышению организационной эффективности отдела путем усовершенствования внутриорганизационных взаимодействий. Основные результаты исследования также были опубликованы. [17]

Все сказанное позволяет говорить о высокой эффективности привлечения студентов и магистров к работе над исследовательскими задачами и, следовательно, целесообразности применения таких видов работ. Причем по нашему мнению в этом случае можно говорить о формировании блока "компетенций развития".

Следует отметить, что практика ведения образовательной деятельности кафедры "Менеджмент и УПО" МГУПС (МИИТ) показывает, что задания с элементами самостоятельных исследований вызывают особый инте-

рес учащихся всех уровней: бакалавров, специалистов, магистров. Важно подчеркнуть, что, по мнению Х.Хекхаузена, именно интерес является основой внутренней мотивации. [18] В тоже время, немаловажным является тот факт, что использование элементов исследовательской работы в рамках выполнения курсовых проектов гарантирует оригинальность предлагаемых к проверке работ. При этом, полученные в ходе образовательного процесса навыки исследований, могут быть использованы учащимися в процессе обучения, при работе над квалификационными и дипломными работами, в практической деятельности.

Исследовательская работа призвана инициировать те компетенции студентов, которые сегодня востребованы на рынке труда, в частности способность к саморазвитию, самореализации, использованию творческого потенциала. Следует отметить, что эта компетенция согласно стандарту подготовки магистров 3+ является одной из основных, требуемой к реализации практически во всех дисциплинах курсов. [19] Учитывая, что участие студентов в работе над грантами, как технология обучения, не всегда организационно осуществимо, с целью развития навыков исследовательской работы у всех студентов, обучающихся на кафедре, Г.В.Власюк разработана методика проведения исследовательских работ в рамках традиционного курса обучения.

Под исследовательской деятельностью творческая работа с заранее не известным решением. Она предполагает следующий алгоритм:

1. Постановка проблемы.
2. Изучение теории.
3. Практическое исследование
 - ◆ подбор и разработка методик эмпирического исследования,
 - ◆ сбор эмпирического материала,
 - ◆ анализ и обобщение эмпирического материала
4. Собственные выводы.

Ориентированность программы магистратуры на исследовательскую работу определила тот факт, что апробация технологии обучения с использованием исследовательских работ намечена в курсе магистратуры. Предполагается, что исследовательская работа может стать базой для будущих публикаций магистров, их выступлений на конференциях.

Как правило, магистранты совмещают обучение в магистратуре с работой, что, бесспорно, имеет негативные последствия: перегруженность магистрантов, сложность совмещения работы и занятий, проявление противоречий между стремлением к освоению теории и получению практических навыков. В тоже время составление распи-

сания таким образом, чтобы работающие магистранты могли совмещать работу и учебу, дает возможность обогащения учебного процесса. С одной стороны, у магистрантов формируются необходимые профессиональные компетенции. С другой стороны, появляется возможность закрепления теоретических знаний, путем практического применения получаемых знаний и технологий.

Практика кафедры "Менеджмент и УПО" МГУПС (МИИТ) показывает, что обязательная увязка заданий на самостоятельную работу, научно-исследовательскую деятельность, тем проектов и магистерских диссертаций с реальной профессиональной деятельностью магистрантов ведет к повышению заинтересованности, ответственности к выполнению заданий. Причем такая увязка позволяет обеспечить сбор эмпирических данных для исследовательской работы не только методом опроса, но и включенного наблюдения. При этом появляется возмож-

ность не только теоретической исследовательской работы, анализа вторичных данных, но и сопоставление их с результатами эмпирических исследований по конкретным предприятиям. По сути, увязка самостоятельной и научно-исследовательской работы с профессиональной деятельностью позволяет магистрантам уже в процессе обучения получить признание повышения своего профессионального уровня в виде изменения должности или категории благодаря публикации статей или участию в конференции с выступлениями по результатам своей учебной работы, связанной с профессиональной деятельностью.

Таким образом, самостоятельное решение исследовательских задач, вовлеченность в научно-исследовательскую работу в целом и в совместную научную работу с преподавателем, в частности, является инструментом повышения конкурентоспособности студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Письменная А.Б., Ярковская Т.В. Оценка интеллектуального капитала организации // Мир транспорта, 2014, № 5 (54), с. 106–111
2. Власюк Г.В. Конкурентоспособность. Социологический аспект. – М.: Научные технологии, 2013, с. 63
3. Оценка состояния конкурентной среды в России. Режим доступа: <http://ac.gov.ru/files/publication/a/5623.pdf>
4. Эксперты назвали самые востребованные качества соискателей работы. Режим доступа: <http://todaynews.kz/eksperty-nazvali-samyie-vostrebovannyye-kachestva-soiskatelej-raboty/>
5. Власюк Г.В. Ресурсы социальной организации. М.: АСВ, 2010.
6. Власюк Г.В. Социальные навыки как резерв организационной эффективности // Современная наука: актуальные вопросы теории и практики. 2015. №5–6.
7. <http://miit.ru/> Официальный Сайт Московского государственного университета путей сообщения/
8. Пиралова О.Ф. Особенности обучения в магистратуре современных вузов. // Успехи современного естествознания. 2010. № 5
9. Иванов Я.Г., Новосельцева Е.В., Письменная А.Б. Количественные характеристики организационной эффективности и их связь с видами организационных структур. Сборник научных статей "Инновационные преобразования, приоритетные направления и тенденции развития в экономике, проектном менеджменте и др" по материалам конференции 29–30 апреля 2014 года, г. Санкт-Петербург. С. 67–69
10. Власюк Г.В., Груздева С.Е. Конкурентоспособность предложения как фактор конкурентоспособности организации // Тренды и управление, 2014 № 1 (5), с. 62–73
11. Власюк Г.В., Новосельцева Е.В. Конкурентоспособность организации с позиций организационной эффективности. Сборник научных статей "Инновационные преобразования, приоритетные направления и тенденции развития в экономике, проектном менеджменте, образовании, юриспруденции, языкознании, культурологии, экологии, зоологии, химии, биологии, медицине, психологии, политологии, филологии, философии, социологии, градостроительстве, информатике, технике, математике, физике", о материалах конференции 29–30 сентября 2014 года, г. СПб. – СПб.: Изд-во "КультИнформПресс", 2014, с. 30–33
12. Бестемьянова А.А., Власюк Г.В. К вопросу о конкурентоспособности инновационных предприятий // Инновации и инвестиции, 2014 № 4, с. 32–37
13. Письменная А.Б. Влияние характеристик неоднородности внутриорганизационных взаимодействий на эффективность различных видов компаний. // Инновации и инвестиции. № 6. 2014 – С. 22 – 25
14. Власюк Г.В., Иванов Я.Г. Построение эффективных внутренних связей как основа конкурентоспособности организации // Образование и наука", № 5, 2014, с. 257–262
15. Власюк Г.В. Кургузова А.В. Анализ особенностей целеполагания и целедостижения через призму внутриорганизационных отношений // Современная наука, 2014 № 5–6, с 65–73.
16. Иванов Я.Г. Механизм роста конкурентоспособности организации за счет соответствия системы мотивации организационной структуре и культуре // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. – 2015. – № 7–8.
17. Новосельцева Е.В., Письменная А.Б. Влияние неформализованных внутриорганизационных взаимодействий на организационную эффективность // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. – 2015. – № 9–10.
18. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х.Хекхаузен. – М.: Педагогика, 1986. – Т.1.
19. ФГОС ВПО третьего поколения (магистратура). Режим доступа: <http://window.edu.ru/recommended/44>

ЛИЧНОСТЬ ПЕДАГОГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

THE PEDAGOGUE'S PERSONALITY IN THE EDUCATIONAL PROCESS

S. Egorova

Annotation

The author analyses the complex of pedagogue's professional activity and namely – the article considers the role of professional qualities and pedagogical skill in the forming of pedagogue's personality. The influence of the role of pedagogue's personality in the educational process is analyzed.

Keywords: personality of pedagogue, individual qualities, professional qualities, self-development, creation, humanitarian culture.

Егорова Светлана Юрьевна
Соискатель, ГПОУ ТО
"Тульский государственный
машиностроительный колледж
им. Н. Демидова"

Аннотация

В статье анализируются компоненты профессиональной деятельности педагога, а именно – рассматривается роль профессиональных качеств и педагогического мастерства в процессе формирования личности педагога. Анализируется влияние роли личности педагога в образовательном процессе.

Ключевые слова:

Личность педагога, личностные качества, профессиональные качества, саморазвитие, творчество, гуманитарная культура.

Личность педагога играет важную роль в жизни нашего общества. Именно педагогу предоставляется возможность стать наставником для будущего поколения, определить направление развития личности. Роль личности педагога в процессе обучения является общепризнанным во всех педагогических науках. Термин "педагогика" имеет два значения. Первое – это область научного знания, наука, второе – область практической деятельности, ремесло, искусство. Как еще в начале нашего века подчеркивал П.Ф.Каптерев, "личность учителя в обстановке обучения занимает первое место, те или другие свойства его будут повышать или понижать воспитательное влияние обучения". Какие же свойства педагога были определены им как основные? Прежде всего, были отмечены "специальные учительские свойства", к которым П.Ф. Каптерев отнес "научную подготовку учителя" и "личный учительский талант". Первое свойство объективного характера заключается в степени знания педагогом преподаваемого предмета, в степени научной подготовки по данной специальности, по родственным предметам, в широком образовании; потом в знакомстве с методологией предмета, общими дидактическими принципами, и, наконец, в знании свойств детской натуры, с которой педагогу приходится иметь дело; второе свойство – субъективного характера и заключается в преподавательском искусстве, в личном педагогическом таланте творчества. Второе включает и педагогический такт, и педагогическую самостоятельность, и педагогическое искусство. Педагог должен быть самостоятельным, свободным творцом, который сам всегда в движе-

нии, в поиске, в развитии.

Профессиональные качества педагога играют важную роль в становлении его личности, так как являются основным показателем уровня педагогического мастерства. Педагог, в первую очередь должен владеть знаниями и умениями, необходимыми для осуществления профессиональной деятельности. Его профессиональные качества должны отвечать требованиям и стандартам, общепринятыми для его области знаний. Беликов В. А. утверждает, что высокий профессионализм основывается на умении решать педагогические задачи, находить выход из сложившихся обстоятельств, педагогическое призвание [2, с. 164]. Личностные качества педагога должны дополнять профессиональные и составлять общую картину педагога.

Н. М. Борытко в своей работе "В пространстве воспитательной деятельности" много внимания уделил саморазвитию педагога. По его мнению, личность, способная к саморазвитию, достигает значительного успеха в области деятельности, ответственно подходит к решению педагогических задач и открыта к новому жизненному опыту [3, с. 125]. Другой неотъемлемый компонент личности современного педагога – это творчество. Медяник Г. А. отметила, что "обществу сегодня нужен специалист, не только имеющий функциональную готовность к профессиональной деятельности, но и сформированный как творческая личность". Проблема взаимоотношения личности, культуры и творчества нашла свое отражение в

трудах Н.А.Бердяева. Рассматривая глобальный вопрос взаимодействия цивилизации и культуры, он считал, что цивилизация в известном смысле старше и первичнее культуры: цивилизация обозначает социально-коллективный процесс, а культура более индивидуальна, она связана с личностью, с творческим актом человека. В том, что культура создается творческим актом человека, Н. А. Бердяев видел его гениальную природу: "Творчество есть огонь, культура же есть охлаждение огня". Творческий характер педагогической деятельности обуславливает особый стиль мыслительной деятельности педагога, связанный с новизной и значимостью ее результатов, вызывая сложный синтез всех психических сфер (познавательной, эмоциональной, волевой и мотивационной) личности учителя. Особое место в нем занимает развитая потребность творить, которая воплощается в специфических способностях и их проявлении. Одной из таких способностей является интегративная и высококодифференцированная способность мыслить педагогически [1, с. 138]. Развитый интеллект позволяет учителю познавать не отдельные единичные педагогические факты и явления, а педагогические идеи, теории обучения и воспитания учащихся. Рефлексивность, гуманизм, направленность в будущее и ясное понимание средств, необходимых для профессионального совершенствования и развития личности учащегося, являются характерными свойствами интеллектуальной компетентности учителя.

Личностный смысл профессиональной деятельности требует от учителя достаточной степени активности, способности управлять, регулировать свое поведение в соответствии с возникающими или специально поставленными педагогическими задачами. Саморегуляция как волевое проявление личности раскрывает природу и механизм таких профессиональных черт личности учителя, как инициативность, самостоятельность, ответственность и др. В психологии под свойствами как чертами личности понимают устойчивые, повторяющиеся в различных ситуациях особенности поведения индивида [7, с. 224]. В этой связи заслуживает внимания точка зрения Л.И.Анцыферовой о включении в структуру личностных свойств умения организовывать, контролировать, анализировать и оценивать собственное поведение в соответствии с побуждающими его мотивами. По ее мнению, чем более привычно то или иное поведение, тем более обобщено, автоматизировано, сокращено это умение. Такое понимание генезиса свойств позволяет представить в качестве основания этих образований целостные акты деятельности с возникающими на их основе психологическими доминантными состояниями.

Педагогическое творчество имеет ряд особенностей (В. И. Загвязинский, Н.Д. Никандров): оно более регламентировано во времени и пространстве. Этапы творческого процесса (возникновение педагогического замысла, разработка, реализация смысла и др.) между собой жестко связаны во времени, требуют оперативного пере-

хода от одного этапа к другому; если в деятельности писателя, художника, ученого вполне допустимы, часто даже необходимы, паузы между этапами творческого акта, то в профессиональной деятельности учителя они практически исключены; педагог ограничен во времени количеством часов, отводимых на изучение конкретной темы, раздела и др. В ходе учебного занятия возникают предполагаемые и непредполагаемые проблемные ситуации, требующие квалифицированного решения, качество которого, выбор наилучшего варианта решения может ограничиваться в силу указанной особенности, в силу психологической специфики решения именно педагогических задач; отсроченность результатов творческих поисков педагога [6, с. 52]. Педагогическое творчество, как правило, совершается в условиях открытости, публичности деятельности; реакция класса может стимулировать учителя к импровизации, раскованности, но может и подавлять, сдерживать творческий поиск.

Основное содержание педагогической профессии составляют взаимоотношения с людьми, поэтому к личности педагога предъявляются особые требования, так как он должен уметь общаться как отдельно с взятым учеником, так и с целым детским коллективом [4, с. 36].

Так, в профессии учителя умение общаться становится профессионально необходимым качеством. Изучение опыта начинающих учителей позволило исследователям, в частности В. А. Кан-Калику, выявить и описать наиболее часто встречающиеся "барьеры" общения, затрудняющие решение педагогических задач: несовпадение установок, боязнь класса, отсутствие контакта, сужение функции общения, негативная установка на класс, боязнь педагогической ошибки, подражание. Однако если начинающие учителя испытывают психологические "барьеры" по неопытности, то учителя со стажем – по причине недооценки роли коммуникативного обеспечения педагогических воздействий, что приводит к обеднению эмоционального фона образовательного процесса.

Своеобразие педагогической профессии состоит и в том, что она по своей природе имеет гуманистический, коллективный и творческий характер. За педагогической профессией исторически закрепились две социальные функции – адаптивная и гуманистическая ("человекообразующая"). Адаптивная функция связана с приспособлением учащегося, воспитанника к конкретным требованиям современной социокультурной ситуации, а гуманистическая – с развитием его личности, творческой индивидуальности.

С одной стороны, учитель подготавливает своих воспитанников к нуждам данного момента, к определенной социальной ситуации, к конкретным запросам общества. Но с другой стороны, он, объективно оставаясь хранителем и проводником культуры, несет в себе вневременной фактор. Имея в качестве цели развитие личности как

синтеза всех богатств человеческой культуры, учитель работает на будущее.

В труде учителя всегда содержится гуманистическое, общечеловеческое начало. Л.Н.Толстой считал свободу ребенка ведущим принципом обучения и воспитания. По его мнению, школа может быть подлинно гуманной только тогда, когда учителя не будут рассматривать ее как "дисциплинированную роту солдат, которой нынче командует один, завтра другой поручик". Он призывал к новому типу отношений между учителями и учениками, исключающему принуждение, отстаивал идею развития личности как центральную в гуманистической педагогике. В. А. Сухомлинский считал, что основой успеха учителя является духовное богатство и щедрость его души, воспитанность чувств и высокий уровень общей эмоциональной культуры, умение глубоко проникнуть в сущность педагогического явления [5, с. 87].

В заключении следует отметить, что педагогическое

мастерство в большей степени зависит от личных качеств педагога, а также от его знаний и умений. Каждый педагог – это личность, которая играет важную роль в образовательном процессе. Профессия педагога требует от него всесторонних знаний, душевной безграничной щедрости, мудрой любви к детям. Л.Н. Толстой писал: "Если учитель имеет только любовь к делу, он будет хороший учитель. Если учитель имеет только любовь к ученику, как отец и мать, он будет лучше того учителя, который прочел все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам. Если учитель соединяет в себе любовь к делу и ученикам, он совершенный учитель".

Учитывая возросший уровень знаний современных учащихся, их разнообразные интересы, педагог и сам должен всесторонне развиваться как личность: не только в области своей специальности, но и в области политики, искусства, общей культуры, должен быть для своих воспитанников высоким примером нравственности, носителем человеческих достоинств и ценностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Афанасьева Т.П., Немова Н.В. Профессиональное развитие кадров муниципальной системы образования. Книга 1. Развитие профессионального мастерства педагогических кадров / Т.П. Афанасьева, Н.В. Немова – М.: АПКПРО, 2004.– 138 с.
2. Беликов В.А. Образование. Деятельность. Личность: Монография. / В.А. Беликов – М.: Академия Естествознания, 2010. – 164 с.
3. Борытко Н. М. В пространстве воспитательной деятельности: Монография / Науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград: Перемена, 2001. – 125 с.
4. Масленникова В. Ш., Юдин В. П. Педагог и культура / В.Ш. Масленникова, В.П. Юдин – Казань, 2008. – 36 с.
5. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы/ В.А. Сухомлинский – М., 1982. – 87 с.
6. Якушева С.Д. Основы педагогического мастерства: учебник. 4-е изд., испр. и доп./ С.Д. Якушева – М.: Издательский центр "Академия", 2011. – 52 с.
7. Яковлева Е. Л. Психология развития творческого потенциала личности / Е. Л. Яковлева. – М.: Флинта, 2002. – 224 с.

© С.Ю. Егорова С.Ю. Егорова, (svetlana_2010_03_10@mail.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ДОО К ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THE PROBLEM OF TEACHER TRAINING
TO THE PERSONALITY-ORIENTED
INTERACTION WITH PRESCHOOL
CHILDREN IN SYSTEM OF ADDITIONAL
PROFESSIONAL EDUCATION

*M. Zadvornova
M. Anderson*

Annotation

The problem of teacher transition to personality-oriented model of interaction has been presented in this article. Also there are identified the reasons that hinder this process, including the problem of required teacher competencies. There is presented a current state of preparation for the personality-oriented model of interaction on the basis of St.-Petersburg Academy of in-service pedagogical education.

Keywords: personality-oriented interaction, in-service education, professional training, the dialogical model of education, professional competence.

Задворная Марина Станиславовна

Ст. преподаватель, каф. дошкольного образования, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования

Андерсон Мария Николаевна

К.псих.н., ст. преподаватель, каф. дошкольного образования, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования

Аннотация

В статье рассмотрена проблема перехода на личностно-ориентированную модель взаимодействия педагога ДОО с детьми дошкольного возраста. Указаны причины, препятствующие этому процессу, в том числе, отсутствие необходимых компетенций у педагогов. Рассмотрено современное состояние подготовки к личностно-ориентированной модели взаимодействия на базе Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования.

Ключевые слова:

Личностно-ориентированное взаимодействие, постдипломное образование, профессиональная подготовка, диалогическая модель образования, профессиональные компетенции.

Современная тенденция в системе образования, в том числе, на его раннем этапе, характеризуется увеличением доли педагогического взаимодействия в развитии, воспитании и обучении детей, что, на наш взгляд, является следствием изменений социально-экономического характера. Данные изменения приводят к появлению дополнительных факторов, способствующих самореализации личности воспитанников и требующих проявлений активности, самостоятельности, инициативности уже на раннем этапе развития, что, соответственно, дает обоснование тому факту, что одним из наиболее значимых направлений в реформировании и модернизации современного дошкольного образования является замена традиционных ценностей обучения ребенка на ценности развития его личности [1].

По мнению Е.Г. Юдиной, дошкольная ступень образования, в отличие от других возрастных этапов, является системой, центральное место в которой занимают не

формы, методы и средства, а процесс взаимодействия педагога с детьми [6]. На педагога, как значимого взрослого и носителя адекватных социальных установок, ложится ответственность за построение особого типа общения с ребёнком, которое выступает в качестве наиболее благоприятного контекста, условий его развития. В связи с этим, на передний план выдвигается личностно-ориентированное взаимодействие в дошкольном образовании, которое по-новому переосмысливает идеи гуманистической философии, педагогики и психологии, и не менее актуальной становится проблема обучения педагогов дошкольного образования этому взаимодействию.

Проблема отношений в системе "педагог-ребенок" актуализировалась в современной России в связи с переосмыслением целей и задач образования. Идея сотрудничества, диалога обучаемого и обучающего стала одной из центральных в педагогике последних десятилетий.

тий и того более: концепция личностно-ориентированного образования нашла свое отражение в исследованиях Н.А. Алексеева, Е.В. Бондаревской, А.Б. Орлова, И.С. Якиманской и др. [3,4]

Однако, несмотря на большой объем проведенных исследований и полученных результатов, а также очевидную необходимость перехода на личностно-ориентированную парадигму образования, массовое внедрение данной модели в практику дошкольного образования затруднено, в том числе, в связи с недостаточным уровнем компетентности педагогов. На наш взгляд, это связано с тем, что рассматриваемый подход требует большего мастерства, более высоких временных, нервно-психических и личностных затрат по сравнению с монособъективным подходом. Исследования Р.К. Акбашевой, Н.А. Коротковой, Т.И. Чирковой подтверждают факт ориентации современного педагога в большей степени на авторитарный стиль взаимодействия с детьми [5]. Таким образом, проблема подготовки педагогов к личностно-ориентированному взаимодействию с детьми в системе непрерывного профессионального образования на сегодняшний день является наиболее актуальной.

Для начала следует рассмотреть понятие непрерывного профессионального образования в педагогической науке, а также состояние данного феномена в современном обществе. Так, непрерывное профессиональное образование рассматривается "как целостный в своих элементах пожизненный процесс, обеспечивающий поступательное развитие творческого потенциала личности и всестороннее обогащение ее духовного мира". Руководитель Европейской программы непрерывного образования Л. Отала такое образование связывает с квалификацией и компетентностью личности (знания, навыки, отношение к ценностям), с включением индивида в учебу (формальные и неформальные структуры), обеспечивающую человеку возможность активной жизнедеятельности в непрерывно меняющемся мире.

Рассмотрение специфики непрерывного профессионального образования педагога дано С.Г. Вершловским, который, с позиции социально-образовательной ориентации, выделяет следующие основные уровни профессионального роста педагогов [2]:

- ◆ приобщение педагогов к современным глобальным проблемам воспитания и образования людей. Основные источники знаний – средства массовой информации, научно-популярная литература;

- ◆ ознакомление с достижениями в области обучения и воспитания, анализ проблем регионального образования. Основные источники и организационные формы

получения информации – самообразование, обмен опытом, курсовая подготовка и переподготовка и др.;

- ◆ анализ состояния путей повышения эффективности образовательной и воспитательной деятельности, освоение интеграционного опыта (семинары, диспуты);

- ◆ удовлетворение индивидуальных потребностей педагогов в систематизации информации в области социальных, педагогических, психологических и методических проблем.

Таким образом, педагог, его активная познавательная деятельность, повышение его квалификации – "основное звено" системы непрерывного профессионального образования, осуществляемого в процессе самообразования, межкурсового и курсового обучения на базе институтов развития образования, академии постдипломного образования и других инновационных форм совершенствования профессионального роста педагогических кадров.

Система переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров – один из основных источников получения педагогами новой информации, новых знаний и новых умений. Но современные исследователи отмечают, что существующая модель повышения квалификации данную стратегическую задачу решить не может, и поэтому ее необходимо менять. С одной стороны, самым слабым звеном в системе дополнительного профессионального образования является возможность или эпизодичность воплощения теории в практической работе дошкольных образовательных учреждений. В институтах постдипломного образования сосредоточены научно-методические кадры, которые не могут показать на практике эффективность предлагаемых инновационных разработок, что связано с крайне редкими выездами в дошкольные образовательные учреждения. С другой стороны, педагоги отмечают, что учебный процесс постоянно совершенствуется, и в системе дополнительного профессионального образования используются активные и интерактивные формы и технологии проведения лекций: игры, тренинги, и многие другие приемы, которые формируют необходимые для профессии педагога умения и навыки. Тем самым возникает объективная необходимость появления такой структуры в дополнительном профессиональном образовании, которая бы соединяла педагогическую науку и практику.

Таким образом, анализ состояния выделенной проблемы в педагогической теории и образовательной практике позволил определить следующую задачу исследования: изучение состояния разработанности проблемы профессиональной подготовки педагогов к личностно-ориентированному взаимодействию с детьми дошколь-

ного возраста в Санкт–Петербургской академии пост–дипломного педагогического образования.

Соответственно, подробно изучив данный вопрос в практике вышеуказанной образовательной организации, мы пришли к выводу, что в системе дополнительного профессионального образования не ведется целенаправ–

ленной работы по обозначенной проблеме, что в свою очередь отражается на качестве подготовки педагогов. Это обстоятельство определяет необходимость разработки инновационной модели поэтапной подготовки педагогов в системе дополнительного профессионального образования к личностно–ориентированному взаимодействию с детьми дошкольного возраста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вершинина Л.В., Казанцева О.Н.. Исследование психологической готовности воспитателей ДОУ к личностно–ориентированному взаимодействию с детьми // Вестник ТГПУ, 10–2011
2. Вершловский С.Г. Общее образование взрослых: стимулы и мотивы. – М., 1987.
3. Селевко Г.К. Технологии развивающего образования. М.: НИИ школьных технологий, 2005.
4. Учимся общаться с ребенком: Руководство для воспитателей детского сада / В. А. Петровский [и др.]. М.: Просвещение, 1993.
5. Чиркова Т. В. Психологическая служба в детском саду. М.: Пед. об–во России, 1998.
6. Юдина Е.Г., Степанова Г.Б., Денисова Е.Н. Педагогическая диагностика в детском саду. М., Просвещение, 2005

© М.С. Задворная, М.Н. Андерсон, (marina–slavovna@yandex.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,

56 WEB STUDIO 2GIS OMG Orenburg Media Group

Оренбуржье сердце Евразии

НЕФТЬ. ГАЗ. ЭНЕРГО»

17 - 19 ФЕВРАЛЯ **Оренбург**

ООО «УралЭкспо»
 тел./факс: (3532) 67-11-02, 67-11-05, 45-31-31
 e-mail: uralexpo@yandex.ru, www.URALEXPO.ru

- Добыча нефти и газа (технологии и оборудование)
- Геология, геофизика
- Сейсмическое оборудование и услуги
- Транспортировка, переработка и хранение нефти, нефтепродуктов и газа
- Трубы и трубопроводы, инструменты и др.

ТИПИЧНЫЕ ОШИБКИ У СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК НА НАЧАЛЬНОМ УРОВНЕ

TYPICAL MISTAKES OF STUDENTS STUDYING CHINESE ON THE ELEMENTARY LEVEL

*O. Zoltueva
Y. Prokopyeva*

Annotation

The article presents an analysis of typical mistakes of students, studying Chinese. The authors generalize the data of the typical pronunciation and grammatical mistakes on the basis of teaching experience. As a rule, they occur at the initial stage of studying of Chinese. The authors suggest the ways to overcome mistakes in speech and language of Chinese.

Keywords: pedagogy, teaching methodology, the Chinese language, pronunciation, grammar, mistakes, conscious comprehension.

Золтоева Ольга Филипповна

*К.ф.н., ст. преподаватель,
ФГБОУ ВПО "Бурятский государственный
университет", г. Улан-Удэ*

Прокопьева Юлия Фрунзевна

*К.ф.н., доцент, ФГБОУ ВПО
"Восточно-Сибирский государственный
институт культуры", г. Улан-Удэ*

Аннотация

В статье представлен анализ типичных ошибок у студентов, изучающих китайский язык. Данные обобщены на основе опыта преподавания. Произносительные и грамматические ошибки возникают, как правило, на начальном этапе обучения. Авторами предложены способы преодоления ошибок в речи и языке.

Ключевые слова:

Педагогика, методика обучения, китайский язык, произношение, грамматика, ошибки, осознанное понимание.

При изучении языков, как указывал А.А. Реформатский, следует отталкиваться от принципа "не овладение чужим, а отказ от своего языка и вытекающая отсюда... борьба с навыками своего языка; через отказ от "своего" к овладению "чужим" – путь становления произношения чужого языка. Самое опасное – это ориентировка на кажущиеся "схожести": они почти всегда провокационны, и их – то и надо больше всего бояться, а причина мнимости этих "схожестей" – в идиоматичности языков" [2, 515]. Данным положением объясняется причина появления ошибок в изучении, в частности, китайского языка. Типичные ошибки студентов, изучающих китайский язык на начальном уровне, мы делим на произносительные и грамматические.

Произносительные ошибки, относимые к фонетическим ошибкам, как определял Л.В. Щерба, представляют собой нарушение произносительных норм языка, фонема подменяется ее аллофонами или вариантами одной и той же фонемы. Фонетические ошибки не мешают, в общем, речевому процессу и не влияют на смысл высказывания, в отличие от фонологических ошибок [4]. Тем не менее, по мнению авторов настоящей статьи, правильно сформированные навыки произношения отменить нельзя. Трудно переучить студентов, у которых уже сформирова-

лись произносительные навыки. Потому так важно на начальном этапе изучения языка заложить правильную артикуляцию звука. Общеизвестными приемами обучения, применяемыми для формирования навыка китайского произношения у русскоязычных студентов, являются имитация слов, начитанных диктором, презентация фонемы через профиль речевых органов в рисунках, фоносемантическая тренировка фонем в фоносемантических рядах, скороговорках и прочее.

Наиболее часто встречаемыми произносительными ошибками следует считать произнесение переднеязычного согласного звука [n], заднеязычного согласного [ng][1], согласных [w], [t], [d]. Следует заметить, что на фоне артикуляции перечисленных согласных звуков, казалось бы, более сложная артикуляция согласных, в частности [j], [q], [x], и даже аффрикат, например [zh], ввиду отсутствия схожей природы артикуляции согласных звуков в родном языке, происходит правильно. Вероятно, следует предположить, что постановка артикуляции таких "сложных" согласных звуков китайского языка требует концентрации большего внимания на них, чем на "простых" согласных звуках [n], [ng], [w], [t], [d], поскольку с точки зрения преподавателей, "раз они есть в русском языке, значит, студентам не составит труда произносить

их правильно".

Опыт показывает, что постановке правильной артикуляции на начальном этапе изучения китайского языка, начиная с первых же занятий, способствует постоянное сравнение со звуками родного языка (русский, бурятский, азербайджанский) и изучаемого параллельно иностранного языка (английский, японский, монгольский и др.). Применение такой практики контролирует студента и в дальнейшем вырабатывает у студента осознанный самоконтроль.

Как исключить ошибки в произнесении вышеназванных звуков?

1. [n] – переднеязычный альвеолярный согласный. Артикуляция достигается постановкой кончика языка к альвеолам. Демонстрируется срез артикуляционного аппарата с расположением альвеол и положением кончика языка.

Очень часто ошибочна артикуляция китайского согласного [n], якобы похожая на артикуляцию русского переднеязычного согласного [n]. А это всегда "нь"! При произнесении дорсального русского согласного [n] передняя часть спинки языка поднимается к альвеолам и верхним зубам, а кончик языка лежит у нижних зубов. При артикуляции апикального китайского согласного [n] положение кончика языка изменяется: кончик языка касается альвеол. Для иллюстрации разницы в артикуляции этих непохожих двух звуков можно произнести имена Нина, Нана в привычной артикуляции русских звуков и произнести те же имена, но уже с артикуляцией китайского согласного [n]. Студенты тут же отмечают разницу между согласными в обоих языках. Далее, для осознанного закрепления произносятся Ni hao! Nin hao! Nimen hao! Закрепление достигается путем тренировок в фонетических заданиях на уроках.

2. [ŋ] – заднеязычный согласный [ŋ]. Его артикуляция также демонстрируется через схематичный срез артикуляционного аппарата положением задней части спинки языка, задействованием язычка в гортани и прохождением воздушной струи через нос. Но в некоторых случаях и эта демонстрация не совсем понимается студентами. Сравнение со звуками родного бурятского языка у учащихся, английского языка у русскоязычных студентов дает значительные результаты в постановке правильного произношения этого звука. Произнесение слов бур. номын сан, булан, ан, анг. reading, doing, swimming, тюрк. таһги, таһиз (поскольку встречались студенты азербайджанцы) давали положительный результат на правильную артикуляцию китайского заднеязычного согласного [ŋ] у учащихся.

3. [w] – губно-губной согласный звук. В первую очередь акцентируется внимание на положение губ при произнесении данного звука. Это губно-губной звук.

Его артикуляция схожа с артикуляцией губно-губного звука в английском языке [w]. Вспоминаем с учащимися английские слова window, weather, water, watch. Изучаемый губно-губной звук отличается от губно-зубного звука в русском языке: Вова, Валя, Вика, Ваня, Авдей. Просим произнести эти имена на "китайский" манер, с губно-губным согласным [w].

4. [d], [t] – пара звонкого и глухого согласных звуков. Ошибочно произношение этих звуков как в английском языке, например, district, tea, table, end. Артикуляция китайского звука [d] происходит как при артикуляции [n], т.е., как пишет Спешнев Н.А., "язык и губы при произнесении согласного [d] занимают такое же положение, что и при произнесении согласного [n]. Китайский согласный [d] является апикальным и не смягчается перед гласными переднего ряда верхнего подъема. При постановке твердого [d] необходимо требовать от учащихся вначале произносить слог [di], искусственно растягивая выдержку перед взрывом. Учащиеся должны мысленно готовиться произнести после [d] не гласный [i], а гласный [a] или [u]. Достигнув правильного положения языка, необходимо теперь быстро произнести гласный [i]. Не беда, если сначала будет получаться что-то похожее на русское дый. Это во сто крат менее опасно, чем смягченное, аффрицированное произнесение данного сочетания, которое может привести к ошибке фонологического плана – смешению двух слогов di и ji. Другой способ достижения правильного произнесения [d] перед [i] состоит в его сравнительном произнесении со слогом [ni]" [3, с.38–39].

5. Усвоение правильного произнесения китайских придыхательных согласных [p^h], [t^h], [k^h] также дается некоторым учащимся с трудом. Для выработки придыхательности лучшим образцом будет являться простое действие: лист бумаги поднести ко рту на расстоянии 15–20 сантиметров и произнести согласные, при правильном произнесении которых лист бумаги будет отклоняться под воздействием воздушной струи. Подмена придыхательности согласным [h], который некоторые студенты произносят вслед за согласными [p], [t], [k], например, в слогах [pa], [ta], [ka] приводит к неправильному [pha] [tha] [kha].

6. Произнесение без паузации частиц 的, 得,

используемых в середине предложения, с впереди стоящим словом, всегда необходимо. Такое произнесение создает эффект, приближенный к аутентичной китайской речи.

我爸爸的汽车很好看。

很好看的车是我爸爸的。

他学得很好。

妈妈做饭做得很好吃。

Грамматические ошибки

Как известно, грамматические ошибки – это ошибки в структуре языковой единицы: слова, словосочетания или предложения, или нарушение какой-либо грамматической нормы – словообразовательной, морфологической или синтаксической.

Наиболее распространенной ошибкой с глаголом 是 shì является его игнорирование в высказываниях типа "Я – студент", "Мы – студенты", "Это книга", "То ручка" и т.д. Собственно, если провести аналогию с английским языком, глагол-связка 是 shì – это вариант английского глагола to be, без которого невозможно построение предложений: I am a student. We are the students. This is a book. That is a pen.

Ошибки, связанные с построением либо переводом вопросительных предложений, создают те же помехи на пути передачи информации слушателям. Встречаются примеры неправильного перевода вопросительных предложений с русского языка на китайский: Кому ты даешь книгу? Кого ты знаешь? Где ты живешь?, когда вопросительные предложения на русском языке грамматически строятся с начального вопросительного слова.

Студенты пытаются сохранить этот же порядок слов при переводе предложений на китайский язык

谁你给书? 谁你认识? 在哪儿你住? соответственно.

В данном случае студентам следует пояснить, что построение вопросительных предложений на китайском языке начинается с подлежащего, вслед за которым идет сказуемое (здесь не исключены другие типы предложений, например, предложение

桌子上有笔): 你给谁书? 你认识谁? 你住在哪儿?

Таким образом, подведение учащихся к осознанному пониманию собственных ошибок, их анализу дает значительный эффект в преодолении ошибок. Постоянное исправление ошибок преподавателем малоэффективно, поскольку они повторяются из урока в урок.

Целесообразнее предупредить появление ошибок через осознание их учащимися.

ЛИТЕРАТУРА

1. Реформатский А.А. Фонология на службе обучения произношению неродного языка // Реформатский А.А. Из истории отечественной фонологии. Очерк. Хрестоматия. – М.: Изд-во Наука, 1970. – С.515.
2. Спешнев Н.А. Фонетика китайского языка / Н.А. Спешнев. – Ленинград: Изд-во Ленинградского университета, 1980. – 142 с.
3. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Щерба Л.В. – Ленинград: Изд-во "Наука", 1971. – С. 157–158.

© О.Ф. Золтоева, Ю.Ф. Прокопьева, (zorh2004@yahoo.com), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



Образовательный центр
"Языки и культуры
мира"

Открыт набор на
языковые курсы
www.wlc.vspu.ru

МЕТАПРЕДМЕТНОСТЬ И ЛИЧНОСТНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ В КОНТЕКСТЕ ЗАДАЧ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

METASUBJECT AND PERSONAL RESULTS AS A BASIS FOR MODERNIZATION OF EDUCATION

N. Kovaleva

Annotation

The article analyzes the key ideas of modernization of education in accordance with the actual prototype of education. The notion of "meta-subject", "professionalism", "project quality". It illustrates the importance of the development potential of the anthropological activities reflexive-way model of setting learning lessons.

Keywords: metasubject, prototype, system-activity approach, the anthropological potential, prochnosti, reflexive-position model, setting of practice.

Ковалева Наталья Борисовна
К.псих.н., доцент,
Московский государственный
педагогический университет

Аннотация

В статье анализируются ключевые идеи модернизации образования в соответствии с актуальным прототипом образования. Раскрываются понятия "метапредметность", "профессионализм", "проектность". Иллюстрируется важность освоения антропологического потенциала деятельности в рефлексивно-позиционной модели сценирования развивающих занятий.

Ключевые слова:

Метапредметность, антропологический потенциал, сценирование занятий, прототип, системно-деятельностный подход, рефлексивно-позиционная модель, проектность.

В соответствии с Законом Российской Федерации "Об образовании", для обеспечения "адекватной мировому уровень общей и профессиональной культуры общества; интеграции личности в национальную и мировую культуру", одной из важнейших педагогических целей становится "обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации". В концепции "Основы культурной политики" цель государственной культурной политики определяется как "духовное, культурное, национальное самоопределение России, объединение российского общества и формирование нравственной, самостоятельно мыслящей, творческой, ответственной личности на основе использования всего потенциала отечественной культуры" [11]. Соответственно, перед образованием встает задача поиска механизмов целостного развития личности на всех этапах образования, в том числе в рамках основного школьного образования. По мнению ряда ученых, фактически это означает необходимость формирования "новой педагогической системы" [2] в опоре на лучшие образцы образовательной практики и в соотношении с актуальным "прототипом" образования" [3].

Внимательное чтение ФГОС третьего поколения позволяет увидеть, что задаваемые стандартами ориентиры и шаги развития связаны, прежде всего, с изменением ценностей образования и критериями оценки его ус-

пешности. Если до последнего времени во главу угла ставились ценности предметных знаний и информированности учащегося, то теперь на первый план выдвигаются личностные и метапредметные результаты образования, то есть ценности развития личности; самоопределения; свободного и информированного выбора профессионального и личного будущего. Что имеется в виду? В литературе под личностными результатами принято понимать: формирование идентичности, мировоззренческих идеалов, ценностных ориентаций, научной картины мира, культуры проектно-исследовательской деятельности, освоение культурного наследия, понимание значимости русского языка. А также становление субъектности учащегося, когда он способен сам определять и ставить новые цели своего обучения, выстраивать проекты, программы, маршруты собственного развития, брать ответственность за свое будущее.

Метапредметность эксперты понимают по-разному: и как систему универсальных действий, как, например, А. Г. Асмолов [1]; и как предметные "человекосообразные первосмыслы" (А. В. Хуторской [12]); как присвоенные индивидом культурные способы, то есть способности (Ю. В. Громыко [6]).

ФГОС формулирует "метапредметность" как интегральную характеристику сразу во всех означенных ас-

пектах. Многие педагоги при этом понимают ее именно как универсальные (то есть общие) или "надпредметные" учебные действия. Тем не менее, ФГОС задают метапредметность именно и исключительно как "интегративный принцип", обеспечивающий формирование целостной картины мира у обучающихся на основе освоения им культурных способов понимания, коммуникации, рефлексии, мышления, культуры конкретно-абстрактных переходов в понимании общих закономерностей и диверсификации освоенных когнитивных компетентностей в новых предметных областях.

Метапредметный подход, таким образом, создает условия для преобразования узкопредметного принципа организации деятельности к принципу целостной организации "метадеятельности" (осознанное применение культурных норм деятельности). Так, А. А. Кузнецов [5], считает, что освоенные результаты образовательной деятельности формируют метазнания (знания о знании) и становятся компетентностями, реализующимися как в образовательной сфере, так и в жизни, в целом. В культурных нормах деятельности закрепляется культурное значение, субъектные характеристики и основные этапы деятельности. В метазнании – представление о структуре знания и способах его получения.

Представляется целесообразным, выделить три разных уровня метапредметности:

1. Надпредметный – универсальные надпредметные действия и знания как совокупность способов действий учащегося, в том числе цели, задачи, операции;

2. Метапредметный – культурные способы (понимания, рефлексии, коммуникации и др.), которые в процессе присвоения, индивидуализации образуют метапредметные способности и компетентности;

3. Личностный – высокий уровень компетентности, выражающийся в формировании целостной культуры действия или деятельности, субъектное присвоение ее норм и понимание идеального значения содержательной части деятельности – овладение культурой проектно-исследовательской деятельности, рефлексии, понимания, способности самоопределения к целям и ценностям собственной деятельности и проектирования программы собственного развития. Таким образом, метапредметность – это не просто выход к интегрированному знанию о предметах или их совокупности, но освоение способов получения знания, "умения учиться – в значении проблематизации и проектирования своей исследовательско-учебной деятельности", развитию компетентностей и личностных способностей самоопределения, понимания, рефлексии, коммуникации, организации деятельности, исследования, проектирования и других. Как результат, все субъекты образования в связи с этим должны начать считаться с новой нормой, которая не дает рецептов, но задает принципиально новые ценности и цели образования, а также требует субъектно-деятельного самоопределения к ним.

Итак, в центре современного прототипа образования оказывается идея человека, заданная предельным образом "человеческого в человеке" [10, с. 38]. Достижение основных целей образования требует выдвижение такого идеала образованности, который неизбежно должен включать способность переосмыслить все основные исторические и культурные реалии, и во всех "установиться заново". То есть основным вектором личностного развития выявлено стремление к построению идеалов, принципов, программы духовного развития или духовной навигации [7] как основы собственной жизни и овладения культурой [9], что позволяет понять образование как "всеобщую культурно-историческую форму становления и развития сущностных сил человека" [10, с. 24].

Меняется также "идеальный" образ профессионала в целом и профессионала-педагога, в частности. Что от педагога требуется? Очевидно, что он должен владеть методами, способами, технологиями, позволяющими создать условия для реализации целей, задач, требований ФГОС и профессионального стандарта педагога, то есть всячески способствовать самоопределению и развитию личности учащегося. В соответствии с рассматриваемым прототипом, эти методы должны быть современными – то есть передавать способность действия, целеполагания, смыслообразования в ситуации неопределенности, высокой скорости информационных потоков, сложной системы коммуникации.

Но самое трудное для педагога старой формации – это осуществление реального перехода от субъект-объектной, монологичной по своей сути, педагогике – к диалогическому субъект-субъектному совместному построению знания. Педагог не может перестроиться не потому, что не видит ценности в диалоге, а потому что такая перестройка требует от него действительного самоизменения, сверхусилия по переосмыслению ценностей и целей образования, проблематизации собственного профессионального статуса. Иными словами, пересмотра всех методических средств, приемов, создания принципиально новых программ – как по содержанию, так и по форме. А это требует одновременно и личностной перенастройки, и овладения новыми технологиями, то есть ставит перед педагогом проблемы акмеологического, по сути, порядка – проблемы самосовершенствования и технологического переоснащения своего инструментария.

В качестве основы реализации столь сложных целей задается системно-деятельностный подход как уже частично отработанная в педагогике культурная норма целесообразной организации деятельности. Освоенность данной нормы, по крайней мере в рамках проектно-исследовательской деятельности, на первый взгляд, подтверждается рядом фактов: во-первых, большой массой различного рода проектов, реализуемых в школе; во-вторых, уверенностью самих педагогов в том, что они владеют культурой организации проектно-исследовательской де-

тельности. Как показывает практика, деятельностный подход в сфере образования освоен большинством педагогов лишь частично – только как основа формирования предметного знания. В этой связи, важной частью технологического обеспечения стандартов оказывается освоение антропологического потенциала культуры проектно-исследовательской деятельности как основы реализации личностного и метапредметного уровней как самими педагогами, так, в конечном итоге, и школьниками.

Одним из фундаментальных оснований инновационной платформы образования оказывается "проектность" – как одна из самых важных характеристик нашего времени, позволяющая реализовать антропологический потенциал системно-деятельностного подхода. Известные западные футурологи, в частности, Дж. Нейсбитт, чьи прогнозы, сделанные в 1984, полностью оправдались в 2000-х, фиксирует, что вместе с новым тысячелетием, мы вступили в эру проектности. Известные российские ученые (Н. Г. Алексеев, О. Генисаретский, Ю. В. Громыко, В. И. Слободчиков и другие) в своих трудах доказывают, что именно проектная культура может обеспечить будущее общества. С их точки зрения, проектная деятельность в сфере образования создает условия для формирования общности учащихся и учителей на новых принципах, предполагающих как основную ценность развитие и саморазвитие, а также стимулирует содержательно-технологическое развитие образования – появление новых практик, решений, возможностей, инициатив.

Что является ядром проектной деятельности, определяет ее особенности? По сути, – это не что иное, как ответственное замысливание будущего. Будущее замысливается как то, что соответствует желательному образу, как то, что позволяет преобразовать конфликтную ситуацию, разрешить проблему. С точки зрения рефлексивно-позиционного подхода – проектирование предполагает преобразования среды за счет внесения в жизненный мир объектов или систем никогда ранее не существовавших, но необходимых для воплощения замысла [6]. "Объекты" и "системы" мы можем здесь трактовать как новые "спроектированные возможности" или осуществляемые инновации.

Наиболее сложным этапом оказывается этап рождения замысла в ответ на обнаружение личностно-значимой проблемы и выявления конфликта между наличной ситуацией и желательным образом будущего. В рефлексивно-позиционном подходе это образ должного, возникающий как результат позиционной интерпретации человеком объективного вызова [4]. В результате, основное усилие состоит в поиске идеи решения проблемы в соответствии с образом цели, должного или идеального будущего. Такой образ возникает на основе реальных ценностных ориентаций и мировоззренческих идеалов субъекта проектной деятельности и его способности в опоре на культурные идеи породить такой замысел, который бы

позволил сделать реальный шаг развития в процессе решения проблемы на основе нравственных убеждений человека. Практика показывает, что попытка решать проблему технологически, исходя из наличных возможностей, приводит к тому, что проблемы не разрешаются, а лишь меняют свою форму и усиливаются. В конечном итоге снижается потенциал развития, как самого субъекта, так и общества в целом. Процесс реализации при всем том сопровождается разными формами рефлексии, которая необходимым образом предполагает постоянную мыслительную работу по соотношению ценностей, представленных в образе должного будущего, целей и способов их реализации. Субъективация найденных культурных способов и формирует способности замысливания и проектирования будущего. Замысел требует большего, чем привычное целесообразное понимание деятельности. Обычно в рамках целевого представления о деятельности, педагоги хорошо выстраивают собственные цели и дидактические средства достижения результата. Но сценарирование ситуаций мотивации к деятельности, совместного построения целей с учениками, объективации полученных результатов и их рефлексии – вызывает большие сложности. Порождение замысла предполагает выявление значимой общественной проблемы как реального противоречия между наличной ситуацией и образом желательного будущего, а также построение лично заинтересованного отношения к выявленной проблеме и понимание ее образовательного смысла.

Следующим шагом является поиск культурной опоры для ее разрешения, порождение творческой идеи, проверка ее реализуемости в соответствии с собственными ценностями (важными долженствованиями) и убеждениями (уверенностью в практической реализуемости, в том числе, – и не в последнюю очередь!) Эти этапы проектирования деятельностной основы занятия (поля, пространства, "верстака") практически не освоены в массовой педагогической практике ни на уровне ценности, ни на уровне способов ее реализации.

Соответственно, полноценное введение деятельности проектирования предполагает освоение в первую очередь самими педагогами ряда метапредметных способностей: таких как способность к замысливанию будущего, проектированию целей будущей, еще не существующей, деятельности и конструированию соответствующей оргструктуры, осуществлению экспертизы результатов и рефлексивного переосмысления замысла. Освоение культурных норм и способов проектирования является необходимым шагом в формировании субъектного отношения к проектированию собственного профессионального будущего и саморазвития. Итак, можно видеть, что полноценное введение проектной деятельности в образовательную страту оказывается необходимым шагом в технологическом обеспечении модернизации образования в соответствии с основными стратегическими целями ее развития.

Что это значит практически?

ФГОС третьего поколения, ставя задачу целостного личностного развития учащихся, казалось бы, в большой мере просто воспроизводит педагогическую задачу, стоящую перед учителем литературы. Действительно, разве не в формировании культуры понимания, коммуникации, способности к размышлению об острых вопросах современности, нравственных идеалов, наконец, состоит призвание настоящего словесника (любого преподавателя гуманитарных дисциплин в первую очередь)?

Заявленные задачи развития все жестче входят в противоречие с программами, в которых требуется освоение конкретного объема знаний на фоне того, что общая культура становится все более утилитарной, приверженной консьюмеризму (потребление как ценность и цель), а мышление школьников все более фрагментируется, становится клиповым, исполненным пустых отсылок. Поэтому, несмотря на важность и своевременность поставленных стандартами задач, многим преподавателям они кажутся нереализуемыми и потому декларативными.

Развитие личностной позиции и формирование культуры понимания современного дискурса (пространства текстов культуры и их интерпретаций) на уроках литературы требует: во-первых, глубокого понимания педагогом своих собственных задач; во-вторых, готовности вести действительный культурно-опосредованный диалог с учащимися; и, в-третьих, тщательного сценирования занятий. Рассмотрим некоторые возможности такой работы на примере сценирования урока литературы по теме "Вечные образы и трагические герои мировой литературы", выполненного на основе рефлексивно-позиционной модели образовательной среды Н. Б. Ковалевой [4; 6].

Один из принципов – особое формирование дискурсивной гипертекстовой среды, в которой за счет подбора разного рода образцов и сопряжения их в той или иной опорной (специально спроектированной) структуре создается напряжение творческого поиска и позиционной коммуникации.

Другой принцип связан с порождением мотивации вовлеченности участников за счет постановки серьезных "живых" проблемных вопросов – резонансных и актуальных для аудитории.

Третий принцип требует раскрытия художественной ткани самого произведения.

Четвертый принцип – рефлексия способов получения и понимания места полученных результатов в культуре как мы ее понимаем, то есть именно в нашей картине мира.

Пятый принцип состоит в творческом присвоении обрабатываемых на занятии способов через формирование своего собственного высказывания, являющегося приглашением и "пропуском" в культурный дискурс или "диалог – времен, идей, эпох, мыслителей, нас и наших

современников". Как великолепно высказался Ойген Розеншток-Хюсси: "Говорить – значит участвовать в эволюционном приключении говорящего человечества" [8, с. 67].

В изложенном ниже наброске сценария, разработанного Н. В. Сапфировой, сделана попытка последовательно реализовать данные принципы, однако его задачи реализуются только в процессе живого диалога с собственными учениками в поиске совместного ответа на вопрос "Гамлет, кто он для нашего времени?" [6].

1. Постановка вопроса: "У. Шекспир подарил миру много "вечных" образов. До сих пор влюбленного называют "Ромео", ревнивца – "Отелло". А какого человека в современном мире мы могли бы назвать Гамлетом? А сам Шекспир – каким создал Гамлета? Я ли – Гамлет?"

2. Мотивация. Обратимся к тексту знаменитой трагедии и попробуем себя в роли актеров и режиссеров, иллюстраторов и интерпретаторов – "критика приветствуется!"

3. Исследование текста посредством инсценировки с последующим проектным действием. Класс делится на 4 группы, каждой из которых дается по фрагменту пьесы и задание: инсценировать фрагмент и дать режиссерские рекомендации для актеров – как именно нужно его сыграть, какие качества героя показать, какие интонации, жесты, позы должны быть у актеров, как должна выглядеть сцена (декорации). Параметры исследования и проектирования (по мере выступления групп остальные записывают, а потом, при обсуждении сообщают):

3.1. Проявляемые в эпизоде качества (черты) Гамлета; как поняли смысл сказанного героем;

3.2. Согласны ли Вы с группой, есть ли свои добавления или поправки? Эпизоды: а) монолог "Быть или не быть"; б) первый разговор Гамлета с Розенкранцем и Гильденстерном; в) Гамлет рассказывает Горацио о случившемся на корабле; г) разговор с Горацио о Йорике и Александре Македонском ("Бедный Йорик!").

4. Исследование киноинтерпретаций с позиции режиссера. Вопрос: "По какой причине режиссеры театра и кино обращаются к пьесе, написанной более 400 лет назад?" (Вероятно, видят в ней нечто актуальное для своего, т.е. для нашего времени). Что же именно? Каков Гамлет XX–XXI века? Чтобы ответить на этот вопрос, смотрим фрагменты фильмов Г. Козинцева и Ю. Кары – монолог "Быть или не быть?", разговор Гамлета с Розенкранцем и Гильденстерном.

5. Исследование киноинтерпретаций с позиций исполнителей роли Гамлета. Вопрос: в чем отличие Гамлета в исполнении И. Смоктуновского и Г. Месхи? Параметры исследования: средства выразительности; сходство и отличие образов; основная идея.

6. Проектная задача. В чем же актуальность Гамлета в наше время? Что для нас олицетворяет этот герой в первую очередь? После обсуждения и дискуссии в классе, было дано задание: написать эссе-размышление в качестве домашней работы.

Самый главный обнаруженный здесь итоговый результат – в появлении серьезных размышлений о своем будущем, о жизни, о ее смысле, в попытке освоить и присвоить архетипическую ситуацию серьезной жизненной проблемы.

В качестве примера приведем небольшой отрывок из сочинения Маши К.: "На занятии нам удалось познакомиться с одним из самых знаменитых вечных образов, а именно – с шекспировским Гамлетом. Оказалось, что это не просто, потребовалось многоплановое исследование, инсценировка текста, просмотр блистательных образов, попытка собственной режиссуры. Как бы то ни было, но вопрос "Быть или не быть?" и что значит "быть" поселился в моем сознании. Отвечать на него трудно, но, наверное, самое главное в том, чтобы думать, ценить свободу, любить человека, видеть прекрасное, искать истину и смысл жизни, который больше, чем ожидания, больше, чем сомнения, больше, чем боль непонимания и одиночества. (...) И еще важно восстанавливать и ощущать связь времен".

* * *

Таким образом, метод сценарирования позволяет не только более четко зафиксировать границу непонимания, но усилить желание ее раздвинуть; вскрыть противоречие и поставить проблему, сделать проблему лично-важной, или даже "сверхценной"; прояснить исторический и лингвистический контексты и через это воссоздать образ самой ситуации в сознании тех, к кому обращается автор. Наша задача и заключается в том, чтобы Шекспир почтил нас своим вниманием как своих собеседников, озабоченности которых находятся в общем пространстве смыслов и вопрошаний. Именно профессионализм учителя в работе с личностными и метапредметными компо-

нентами позволяет достичь гармоничного развития личности ребенка, причастного культуре и восполнить такие дефициты современного сознания школьников как "отсутствие культуры проектного (целесообразного) отношения ко времени и ресурсам собственной жизни"; дискредитация идеи поиска смысла деятельности, жизни, присутствия в мире. В данном случае речь идет о мировоззренческом открытии школьниками того, чтобы они могли увидеть нечто, что прячется от них в неизведанной глубине истории – не абстрактного "прошлого-ушедшего", а той истории, которой они причастны здесь и сейчас.

Сценарирование, направленное на получение метапредметных и личностных результатов, помогает учителю создать ситуацию совместного разговора о сложных вещах, провоцирующего определение собственного ценностного отношения к миру. В этом разговоре могут встретиться и современники, и герои, и властители дум целых эпох и поколений. Построение интертекстуальных и гипотекстуальных связей в пространстве культурного дискурса на уроках литературы позволяет создать условия для формирования таких востребованных в современном мире метапредметных и личностных способностей как позиционность высказывания, диалогичность мышления, понимание высказывания собеседника и, самое главное, личностное ценностно-смысловое самоопределение к заявленной авторами проблематике. В итоге формируется "авторская" позиция школьника по отношению к учебно-познавательной деятельности как важнейший шаг становления его личности – он становится автором своей картины мира, творцом своей ментальности. Не менее важно, что появляется совершенно новое бережное отношение к слову, его возможным, но подчас неочевидным смыслам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий. М.: Просвещение, 2011. 159 с.
2. Булин-Соколова Е. И., Обухов А. С., Семенов А. Л. Будущее педагогическое образование. Направление движения и первые практические шаги // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 207–226.
3. Зверев С. М., Слободчиков В. И. Анализ понятия "прототип" – условие разработки содержания образования // Наука и образование. 2015, N 4. С. 44–49.
4. Ковалева Н. Б. Психолого-педагогические условия трансляции ценности образования и освоения индивидуальной образовательной траектории подростками // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 4. С. 64–71.
5. Кузнецов А. А. О школьных стандартах второго поколения // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2008, № 2
6. Медиапедагогические технологии реализации метапредметного и личностного компонента ФГОС // Образовательные технологии 21 века: информационная культура и медиаобразование. М: ЦСОР, 2014. С. 127–222.
7. Огурцов А. П., Платонов В. В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб.: РХГИ, 2004. 520 с.
8. Розеншток-Хюсси О. Речь и действительность / Пер. с англ.; Предисл. К.-К. Гарднера. М.: Лабиринт, 1994. 216 с.
9. Розин В. М. Рефлексия образов и сферы образования // Философия образования: этюды-исследования. – Москва-Воронеж: 2007. 52 с.
10. Слободчиков В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург, 2009. 264 с.
11. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года. Приложение к постановлению Правительства Москвы от 8 декабря 2011 г. № 2227-р
12. Хуторской А. В. Метапредметный подход в обучении: Научно-методическое пособие. М.: Издательство "Эйдос"; 2012. 73 с.

ЛИНГВОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ В ПОСТРОЕНИИ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

LINGUA-PSYCHOLOGICAL BASE IN THE SYSTEM OF QUALIFICATION IMPROVEMENT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHER

E. Konina

Annotation

Lingua-psychological base is one of the main parts of teachers' activity, that is why it is studied as one of the main types of professional activity. It includes communicative, cognitive and creative spheres and is one of criteria of effective professional ELT activities. The article is the summary of ELT courses held in Perm region.

Keywords: post gradual education, qualification improvement, lingua-psychology, professional activity, ELT.

Кони́на Евге́ния Влади́мировна

*К.пед.н., зав. каф. гуманитарных дисциплин,
Пермский филиал ФГБУ ВО "Волжский
государственный университет
водного транспорта"*

Аннотация

Лингвопсихологические основы являются важной частью деятельности педагога, поэтому рассматриваются, в качестве одних из основных видов профессиональной деятельности, включающей в себя коммуникативную, познавательную, творческую сферы деятельности и является одним из основополагающих условий эффективной системы повышения квалификации преподавателей иностранного языка. Настоящая статья появилась в результате обобщения итогов проведения курсов повышения квалификации преподавателей иностранного языка Пермского края.

Ключевые слова:

Постградуальное обучение, повышение квалификации, лингвопсихология; профессиональная деятельность, обучение иностранным языкам.

Процессы, происходящие в современном обществе, предъявляют новые требования к системе образования. Высшее образование претерпело серьезные изменения: произошло переосмысление содержания образования; появились новые направления развития; укрепилась интеграционные процессы. Постградуальное образование требует становления обновленных подходов к обучению преподавателей иностранного языка.

При осмысленной самомотивации процесс профессиональной деятельности преподавателя обуславливает формирование, развитие и эффективную реализацию личностных характеристик, определяющих структуру профессионально-значимых качеств, и накладывает заметный отпечаток на всю его деятельность: стереотипы речи и мышления, установки и ценностные ориентации. Этот комплекс личностных качеств выражается в устоявшемся и сложившемся видении мира, центром которого, является система восприятия окружающего мира профессионалом, уровень функционирования которого и определяет его отношение к характеру, процессу, направленности и результатам деятельности.

Под профессиональной деятельностью преподавателя иностранного языка понимается сложная деятельность, которая предстает перед языковой личностью как способ выполнения действий, имеющая нормативно установленный профессией характер, является объективно сложной, поэтому трудна для освоения, требует длительного периода теоретического и практического обучения [1].

Распределение и комбинация профессиональных знаний, а главное возможность их обновления и использования в практических целях – становится главной задачей каждого преподавателя в его деятельности.

Процесс глобальной информатизации общества влияет на развитие и состояния современной методики преподавания иностранных языков. Используемый сегодня компетентностный подход определяет цели и задачи обучения в вузе и является основой деятельности преподавателя, в то время как с целью саморазвития и повышения квалификации, при постградуальном обучении, лингвопсихологический вкпе с компетентностным подходом, делают акцент именно на таком необходимом дополни-

тельном умении, как организация учебного процесса: управление занятием, поминутное планирование уроков, определение уровня учащихся и т.д.

Совокупность вышеперечисленного при правильной организации позволяет создать модель постградуального обучения в системе повышения квалификации преподавателя иностранного языка.

В основе данной системы лежит коммуникативная методика, коммуникативный и лингвopsихологический подходы к преподаванию иностранного языка. Дадим описание курса повышения квалификации для преподавателей продвинутого уровня. Целью данного уровня повышения квалификации является обучение учащихся активно использовать иностранный язык в различных ситуациях.

Для того чтобы научить учащихся общаться на иностранном языке, преподаватель создает на занятиях реальные, близкие к жизненным ситуации, ставит задачи, выполняя которые учащиеся общаются друг с другом в парах и мини группах, участвуют в ролевых играх, викторинах, дискуссиях. Педагог в течение урока последовательно берет на себя различные роли: организатора общения, студента, учителя.

Научить общаться на английском языке является сложной задачей, но не единственной, которую ставит перед преподавателем данная методика. С ее помощью педагоги обучают учащихся не только свободно говорить, но и лексически и грамматически правильно выражать свои мысли. И в этом решающую роль играет высококвалифицированный преподаватель иностранного языка, который знает все оттенки значения слов и выражений, владеет живым языком.

Самой главной особенностью предлагаемой методики является отсутствие "языка-посредника", то есть преподаватель не использует родной язык учащихся на занятиях. Для объяснения грамматики, значения новых слов и выражений, преподаватель использует различные методы и способы, он демонстрирует их с помощью жестов, наглядных пособий, аудио- и видеоматериалов.

В основе данных курсов повышения квалификации преподавателей лежит обучение организации эффективного учебного процесса. Преподаватели изучают не только современные методические аспекты преподавания, но и участвуют в практических занятиях, на которых овладевают такими полезными навыками, как управление классом или использование вспомогательных материалов (учебников, аудио-, видеоматериалов).

Акцент идет на лингвopsихологическую и коммуника-

тивную подготовку самого преподавателя, который получает дополнительные к базовому образованию умения и навыки эффективного обучения учащихся свободному общению на иностранном языке, со способностью корректного использования иностранного языка. При этом делаем акцент на том, что при обучении как учащихся, так и самих преподавателей не используется родной язык.

Курсы повышения квалификации данного уровня состоят из следующих компонентов: теоретические занятия, письменные работы, консультации с тьютором, преподавательская практика.

Теоретические занятия включают в себя изучение:

- ◆ грамматических структур языка;
- ◆ лексики, произношения и устной речи;
- ◆ анализ ошибок и методов коррекции;
- ◆ современных методик обучения;
- ◆ взаимоотношений преподавателя и ученика;
- ◆ подготовки и планирования уроков;
- ◆ управление классом;
- ◆ использования методических пособий и наглядных материалов.

Преподавательская практика включает прохождение обязательной преподавательской практики. К каждой группе преподавателей, проходивших курсы повышения квалификации, были прикреплены по две группы учащихся, 20 человек каждая (1 группа уровень Elementary; 2 группа уровень Upper-Intermediate). После каждой преподавательской практики тьютором проводится ее анализ и оценка, каждому педагогу предоставляется письменный анализ проделанной им работы.

Консультации с тьютором организуются следующим образом. Все преподаватели присутствуют на практических занятиях друг у друга. По окончании занятий вместе с опытным тьютором проводится детальный анализ сильных и слабых сторон каждого преподавателя. Кроме групповых практических занятий в течение курса проводится несколько индивидуальных консультаций с тьютором.

Одним из самых важных компонентов курсов, являются письменные работы. В течение всего срока обучения каждый педагог выполняет 4 письменных работы, каждая из которых имеет конкретный срок сдачи. В данных работах оцениваются: уровень владения иностранным языком, правильное использование методик и технологий, использование полученных ранее во время обучения на курсе навыков и умений.

Курсы направлены на развитие деятельности направ-

ленной за пределы заданной ситуации, поиском новых, оригинальных способов решения поставленных задач, что возможно при достаточно высоком уровне коммуникативной и познавательной компетентности.

Согласно проведенному исследованию, основные профессиональные характеристики преподавателя иностранного языка определяются по следующим компонентам:

- ◆ базовый – владение стратегиями учебной деятельности, владение приемами учебной деятельности, полученными в высшем учебном заведении на уровне образования "бакалавриат".
- ◆ деятельностный – владение самоорганизацией,

самоинициализацию учебной деятельности, самооценкой, самокоррекцией учебной деятельности, уровень образования "магистратура".

- ◆ личностный – владение принятием независимых решений относительно учебной деятельности, принятие ответственности за результат учебной деятельности, осознание опыта, независимость, самостоятельность, "первый уровень" постградуального обучения;

- ◆ конструктивность – владение гибкостью и адаптивностью в учебной деятельности к различным учебным ситуациям, свобода к творчеству преобразования учебной деятельности, накопление индивидуального опыта учебной деятельности и перенос эффективного опыта в новый учебный контекст. "Второй уровень" постградуального обучения, описанный в данной статье [2].

ЛИТЕРАТУРА

1. Зеер Э.Ф. Психология профессий / Э.Ф. Зеер. – М.: Академический проект, 2008. – 336 с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология/ И.А. Зимняя. – М., 2004. –384 с.

© Е.В. Кони́на, (jentosina@yandex.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,

МАЙНЕКС 2016
ЦЕНТРАЛЬНАЯ АЗИЯ

**7-й ГОРНОПРОМЫШЛЕННЫЙ
 ФОРУМ И ВЫСТАВКА**

ИНВЕСТИЦИИ - ТЕХНОЛОГИИ - РЕГУЛИРОВАНИЕ

19 - 21 апреля 2016
Астана, Казахстан

РЕАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПЦИИ РАЗВИТИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СЕМЬИ В ОТКРЫТОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

IMPLEMENTATION OF THE CONCEPT OF DEVELOPMENT OF THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE FAMILY IN THE OPEN EDUCATIONAL SPACE

V. Korobkova

Annotation

The article discusses the content of the concept of development of the educational potential of family, organizational bases of experimental work on its implementation. Presents the criteria for diagnosing components of educational potential of families and effectiveness of the implementation of the results of the educational potential of the concept of the family in the open educational space of the Perm region.

Keywords: the concept of the educational potential of the family; diagnostic criteria of the educational potential of the family; techniques and stages of the experimental work, the effectiveness of the implementation of the concept.

Коробкова Венера Викторовна

К.пед.н., доцент, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

Аннотация

В статье рассматривается содержание концепции развития воспитательного потенциала семьи, организационные основы экспериментальной работы по ее реализации. Представлены критерии диагностики компонентов воспитательного потенциала семьи и результаты эффективности реализации концепции развития воспитательного потенциала семьи в открытом образовательном пространстве Пермского края.

Ключевые слова:

Концепция развития воспитательного потенциала семьи; критерии диагностики воспитательного потенциала семьи; методы и этапы экспериментальной работы, эффективность реализации концепции.

Концепция развития воспитательного потенциала семьи в открытом образовательном пространстве является сложной, целенаправленной, динамической системой фундаментальных знаний об анализируемом феномене воспитательного потенциала семьи, всесторонне раскрывающей его содержание, особенности, сущность, механизм и технологию педагогического содействия данному процессу в современных социокультурных условиях. Целью концепции является теоретико-методологическое обоснование и методико-технологическое обеспечение процесса развития воспитательного потенциала современной семьи в открытом образовательном пространстве.

В качестве теоретико-методологические основания концепции выступают: системно-синергетический (общенаучная основа), компетентностный, интегративный и информационный (конкретно-научная основа) подходы.

Ядром концепции развития воспитательного потенциала семьи выступила совокупность атрибутивных закономерностей, закономерностей обусловленности и

эффективности, а также вытекающие из них принципы.

Спроектированная нами концептуальная модель системы развития воспитательного потенциала семьи в условиях открытого образовательного пространства характеризуется: целостностью, прагматичностью, открытостью и представлена нами единством компонентов:

1. социальный заказ, определяющий согласованность социально-личностных потребностей);

2. концептуальный компонент, включающий в себя целевой и научно-методологический блок, а также ядро концепции (закономерности и принципы);

3. проектно-теоретический компонент, состоящий из нормативной и содержательной базы развития воспитательного потенциала семьи;

4. организационно-технологической компонент, содержанием которого является: социально-педагогическая среда, субъекты, методы, средства, формы, технологии, этапы развития воспитательного потенциала семьи в открытом образовательном пространстве;

5. результативно-оценочный компонент, состоящий из критериев оценки развития воспитательного потенци-

ала семьи, уровней его развития и диагностических методов. Достоинством модели является ее независимость от определенного актуального уровня развития воспитательного потенциала семьи и конкретной реализации в каком-либо учреждении, выстраивающим партнёрские отношения с семьей.

Авторскую классификацию условий (табл. 1), обеспечивающих реализацию концептуальной модели развития воспитательного потенциала семьи в открытом образовательном пространстве, в комплексе представляют две группы условий:

1. организационно-педагогические (внешние, содействующие формированию процессуальной составляющей модели) и
2. информационно-методические (внутренние, обеспечивающие воздействие на развитие личностной сферы субъектов развития воспитательного потенциала семьи).

печивающие воздействие на развитие личностной сферы субъектов развития воспитательного потенциала семьи).

Апробация концепции развития воспитательного потенциала семьи в условиях открытого образовательного пространства Пермского края осуществлялась в два этапа с 2009-го по 2015 гг.

На первом этапе, была создана творческая группа аспирантов реализующих в практике открытого образовательного пространства педагогические технологии взаимодействия с родителями и детьми, обеспечивающие необходимые условия развития воспитательного потенциала семьи, в процессе отдельных локальных экспери-

Таблица 1.

Педагогические условия, обеспечивающие реализацию концептуальной модели развития воспитательного потенциала современной семьи.

Группы условий		Внешние (содействующие формированию процессуальной составляющей модели)	Внутренние (воздействующие на развитие личностной сферы субъектов развития воспитательного потенциала семьи)	
		Организационно - педагогические	Информационно - методические	
Объективные	Общие Уровень Региона	" - Межведомственное взаимодействие и опора на методологические подходы к развитию ВПС при разработке программы семейной политики региона (целевой региональной программы) " - Организационная и нормативно-правовая база для социального партнерства (государство, семьи, НКО, бизнес) в сфере развития воспитательного потенциала семьи	" - Научно-педагогическое сопровождение региональных СМИ в аспекте развития воспитательного потенциала семьи " - Наличие системы курсов повышения квалификации специалистов, работающих с семьей по программам, направленным на развитие воспитательного потенциала современной семьи.	Достаточные
	Специфические Уровень учреждения образования	" - Наличие организационно-педагогической (управленческой) системы взаимодействия семьи и образовательного учреждения на основе социального партнерства " - Интеграция формального и неформального образования детей и взрослых в условиях информационно-образовательного пространства учреждения, проектируемого с целью развития воспитательного потенциала семьи	" - Формирование родительской компетентности к взаимодействию с ребенком на принципах поддержки детской одаренности " - Соответствие содержания и характера работы с семьей ее индивидуальным особенностям (неполная, опекунская, приемная, многодетная, с ребенком ОВЗ, СОП и др.);	Необходимые
Субъективные	Уровень семьи	" - Наличие у семьи выраженной потребности и устойчивых мотивов в развитии своего воспитательного потенциала " - Наличие образовательных ресурсов семьи (субъектных, предметно-материальных, организационных, психологических, информационных, дидактических)	" - Определение и принятие своей цели и программы развития воспитательного потенциала и/или принятие цели и программы поддержки и сопровождения из вне (для семей группы СОП);	Достаточные
	Уровень личности	" - Активная включенность детей и взрослых в освоение открытого информационно-образовательного пространства, направленного на развитие воспитательного потенциала семьи		

ментов: – подготовка родителей к поддержке детской одаренности в условиях семьи, руководитель Ю.И. Якина [4]; – наличие организационно–педагогической (управленческой) системы взаимодействия семьи и образовательного учреждения на основе социального партнерства, руководитель М.Б. Шеина [3]; – интеграция формального и неформального образования детей и взрослых в условиях информационно–образовательного пространства учреждения, проектируемого с целью развития воспитательного потенциала семьи, руководитель Л.А. Метлякова [2]; – соответствие содержания и характера работы с семьей ее индивидуальным особенностям (работа с семьей, находящейся в социально–опасном положении, руководитель С.Ю. Галиева [1].

На основе результатов экспериментальной работы данных площадок были защищены диссертационные исследования на звание кандидата педагогических наук: Ю.И. Якина (Ижевск, 2011), Л.А. Метлякова (Ижевск, 2012), М.Б. Шеина (Уфа, 2013), С.Ю. Галиева (Уфа, 2015).

Вторым этапом работы была организация масштабного формирующего эксперимента, в процессе которого мы апробировали в комплексе все необходимые условия развития воспитательного потенциала семьи, дополнив их условиями из категории "достаточных". Экспериментальная работа осуществлялась в партнерстве АНО "Институт поддержки семейного воспитания" и кафедры социальной педагогики ПГГПУ.

В рамках эксперимента в Пермском крае с 2012 по 2014 гг. был реализован проект "Благополучная семья – крепкая страна", поддержанный Администрацией губернатора и Министерством социального развития Пермского края (в рамках ежегодного Краевого конкурса гражданских и общественно–значимых инициатив по реализации социально–значимых проектов).

В результате реализации проекта в 22 муниципальных образований Пермского края прошла комплексная работа по развитию воспитательного потенциала семьи в условиях открытого образовательного пространства. Важно отметить, что запуску экспериментальной работы с родителями предшествовали курсы повышения квалификации специалистов работающих с семьей по специально разработанным программам, направленным на развитие воспитательного потенциала современной семьи.

Основным критерием эффективности реализации концепции выступил переход семьи на более высокий уровень развития воспитательного потенциала, проявляющийся в его отдельных компонентах (аксиологическом, педагогическом, психологическом и социально–культур–

ном), а также данные статистики по Пермскому краю о динамике состояния проблем детского и семейного неблагополучия.

Исходя из критериально–показательного содержания компонентов воспитательного потенциала семьи, мы выделили 5 уровней его развития в возможных градациях от "очень низкого" уровня до "высокого", условно обозначенных нами, как: 1) "распавшийся" (отсутствие ВПС); 2) "неприемлемый" (очень низкий); 3) "кризисный" (низкий уровень); 4) "нормативный" (средний уровень); 5) "креативный" (высокий уровень).

Описание характеристик всех выделенных уровней развития воспитательного потенциала семей подробно представлено в диссертационных исследованиях [См: 1; 2; 3].

Эффективность реализации концепции развития воспитательного потенциала семьи в условиях открытого образовательного пространства подтверждена посредством системной диагностики. В качестве ведущих методов выступили уровневый и системно–структурный анализ. Диагностический инструментарий для определения уровней отдельных критериев компонентов воспитательного потенциала семьи представлена в **табл. 2**.

Достоверность полученных данных подтверждена с помощью многофункционального статистического критерия φ^* – углового преобразования Фишера.

Эффективное развитие воспитательного потенциал семьи в условиях открытого образовательного пространства, как показал проведенный эксперимент, обеспечивается реализацией комплекса информационно–педагогических и организационно–методических условий (Таблица 1). Необходимые условия развития воспитательного потенциала семьи проходили проверку в четырех экспериментальных группах (ЭГ–1, ЭГ–2, ЭГ–3, ЭГ–4) на этапе локальных экспериментов [См: 1; 2; 3; 4]. В пятой группе (ЭГ–5), в рамках масштабного эксперимента, проверялась эффективность необходимых условий в совокупности с достаточными. В контрольных группах (КГ–1, КГ–2, КГ–3, КГ–4, КГ–5) работа проводилась в традиционном режиме.

В результате анализ экспериментальной работы были выявлены достоверные различия результатов контрольных и экспериментальных групп. Диагностический инструментарий позволил зафиксировать качественные изменения в процессе развития воспитательного потенциала семьи в экспериментальных группах (**табл. 3**).

Количество семей с нормативным и критическим

Таблица 2.

Компоненты, критерии, показатели и методики диагностики воспитательного потенциала современной семьи.

Компо- ненты	Критерии	Методы диагностики	Диагностический инструментарий
Аксологический	1. Соблюдение и выполнение членами семьи духовно-нравственных норм и принципов поведения	Наблюдение. Анкетирование Беседа.	Согласованность семейных ценностей супругов (опросник "Ролевые ожидания и притязания в браке" А.Н. Волков) Тест "Отношение к семье" (для родителей и детей)
	2. Ценностное отношение родителей к семье и к своей родительской роли	Наблюдение. Анализ эссе. Тестирование Беседа.	Диагностика "Ролевая модель цели воспитания" (для родителей)
	3. Ценностное отношение детей к семье	Тестирование. Выполнение практических ситуаций. Самооценка детей по выделенному показателю	Опросник для детей "Диагностика отношения к жизненным ценностям" Тест "Могу ли я быть лидером-организатором в семье?"
Педагогический	4. Педагогическая компетентность родителей	Анализ рефлексивных анкет Анкетирование. Выполнение практических заданий. Самооценка родителей по выделенному показателю	Опросник "Осознанное родительство" (М.О.Ермихина) Опросник "Какой Вы родитель?"
	5. Стиль семейного воспитания	Анкетирование. Наблюдение. Беседа.	Анкета "Стиль семейного воспитания"
Психологический	6. Характер внутрисемейных отношений	Анализ детских рисунков. Анализ детских сочинений. Анкетирование.	Опросник для супругов "Изучение удовлетворения потребности в уважении, заботе, признании личного достоинства"
			Анкета для родителей "Внутрисемейные взаимоотношения"
			"Кинетический рисунок семьи" (КРС) (Р.Бернс, С.Кауфман)
Организа- ционный	7. Уровень социально-педагогической самоорганизации семьи	Анкетирование. Наблюдение. Экспертная оценка.	Опросник "Изучение самоорганизации семьи"
			Диагностика сплоченности и гибкости семейной системы (Д.Олсон, Д.Портнер, И.Лави)

уровнем развития воспитательного потенциала уменьшилось в связи с переходом на более высокий уровень, изменения статистически значимы:

$$\varphi^*=2,82, \varphi^*=4,46 \quad \varphi^*=1,36 \text{ и } \varphi^*=1,42.$$

Приведенные данные свидетельствуют об эффективности апробированного комплекса условий, в то время как в контрольной группе эти изменения незначительны (табл. №3). Следовательно, мы можем заключить, что изменения в уровнях развития воспитательного потенциала семьи не вызваны случайными причинами, а являются следствием реализации концепции развития и реализации воспитательного потенциала семьи в открытом образовательном пространстве.

Так же, по материалам отчетного доклада Министерства социального развития Пермского края за 2014 год, нами были проанализированы показатели статистики Пермского края в сфере детского и семейного неблагополучия. По состоянию на 01.01.2015 г. зафиксировано снижение численности семей и детей в СОП в 2014 году составило 9% и 4,4% соответственно. В течение последних 3 лет наблюдается тенденция сокращения численности детей, родители которых лишены родительских прав (в 2014 г. в отношении 1233 детей, родители лишены родительских прав, что на 347 человек или 28,1 % меньше, чем в 2011 г. (2012 г. – 1267, 2011 г. – 1580).

Отмечено сокращение числа вновь выявленных детей, оставшихся без попечения родителей. За последние

Таблица 3.

Результаты расчета критерия φ^* по результатам всех этапов реализации концепции развития воспитательного потенциала семьи.

Группа	Показатели	Начало	Конец	φ^*	
ЭГ-1	Неприемлемый	0%	0%	0,00	
	Кризисный	38%	10%	2,28	*
	Нормативный	57%	57%	0,00	
	Креативный	5%	33%	2,56	**
КГ-1	Неприемлемый	0%	0%	0,00	
	Кризисный	43%	39%	0,30	
	Нормативный	52%	57%	0,30	
	Креативный	4%	4%	0,00	
ЭГ-2	Неприемлемый	0%	0%	0,00	
	Кризисный	35%	0%	4,28	***
	Нормативный	65%	83%	1,36	
	Креативный	0%	17%	2,92	***
КГ-2	Неприемлемый	0%	0%	0,00	
	Кризисный	28%	20%	0,66	
	Нормативный	72%	76%	0,32	
	Креативный	0%	4%	1,42	
ЭГ-3	Неприемлемый	0%	0%	0,00	
	Кризисный	40%	16%	1,93	*
	Нормативный	48%	40%	0,57	
	Креативный	12%	44%	2,63	**
КГ-3	Неприемлемый	0%	0%	0,00	
	Кризисный	46%	42%	0,28	
	Нормативный	46%	46%	0,00	
	Креативный	8%	12%	0,47	
ЭГ-4	Распавшийся	0%	0%	0,00	
	Неприемлемо-деградирующий	38%	0%	4,31	***
	Неприемлемо-деморализованный	57%	24%	2,25	*
	Кризисный	5%	76%	5,45	***
КГ-4	Распавшийся	0%	0%	0,00	
	Неприемлемо-деградирующий	38%	33%	0,32	
	Неприемлемо-деморализованный	48%	52%	0,31	
	Кризисный	14%	10%	0,48	
ЭГ-5	Неприемлемый	0%	0%	0,00	
	Кризисный	37%	24%	2,84	***
	Нормативный	56%	34%	4,46	***
	Креативный	7%	42%	8,75	***
КГ-5	Неприемлемый	0%	0%	0,00	
	Кризисный	36%	28%	1,72	*
	Нормативный	58%	61%	0,61	
	Креативный	6%	11%	1,81	*

5 лет количество вновь выявленных детей из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей снизилось в 2 раза. Количество вновь выявленных детей-сирот за последние 3 года сократилось на 8,8 %.

Также важно отметить возросшее число семейных и родительских клубов в Пермском крае. К концу 2015 года количество клубов возросло в пять раз (по сравнению с 2012 годом) и составило более 150 клубов с численным составом участников – 4500 человек. Основная направленность деятельности клубов – создание условий для досуга семей, но помимо этого, данные организации сформируют активную позицию родителей, позволяющей создавать благоприятную среду в микросоциуме, проявляя, тем самым свою гражданскую позицию в оказании взаимопомощи родителям в вопросах воспитания и развития детей.

В докладе также отмечено, что в 2014 году достигнуты следующие результаты в территориях Пермского края: повысился престиж семьи и семьянина, сохраняются и распространяются семейные и национальные традиции, пропагандируется здоровый образ жизни, привлекаются

специалисты различных структур к семейным проблемам. Растет число социально ориентированных некоммерческих организаций, работающих в сфере семейной политики, и постепенно увеличивается число общественных организаций различных типов семей (семьи с детьми ОВЗ, многодетные семьи и т.п.). Во многих территориях края проводятся фестивали и конкурсы молодых, многодетных семей, патронатных семей, семейных воспитательных групп. Мероприятия по работе с семьей проходят в школах, дошкольных образовательных учреждениях, в клубах и домах культуры, на открытых площадках, по месту жительства. Главной целью этих мероприятий является сохранение и распространение лучших образцов семейного творчества, воспитание уважения к корням и обычаям семьи, формирование духовного единства семьи на основе любви и творчества".

Это позволяет говорить о том, что реализуемая концепция развития воспитательного потенциала семьи в открытом образовательном пространстве Пермского края доказала свою эффективность и может быть предложена для реализации в современной практике социально-педагогической работы с семьей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Галиева С.Ю. Развитие воспитательного потенциала семьи, находящейся в социально опасном положении: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01, – Уфа, 2015.
2. Метлякова Л.А. Интеграция формального и неформального образования детей и взрослых как фактор поддержки семейного воспитания (на примере учреждений дополнительного образования детей): дис. ... канд. пед. наук / Л.А. Метлякова. – Ижевск, 2012.
3. Шеина М.Б. Развитие и реализация воспитательного потенциала семьи в условиях социального партнерства со школой: дис. ... канд. пед. наук / М.Б. Шеина. – Уфа, 2013.
4. Якина Ю.И. Подготовка родителей младших школьников к взаимодействию с одаренным ребенком: дис. ... канд. пед. наук / Ю.И. Якина. – Ижевск, 2011.

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



ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ НА ЭТАПЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

RESEARCH OF PROFESSIONAL PERSONALITY ORIENTATION AT THE STAGE OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION

I. Levitskaya

Annotation

Determinants of professional self-determination from the point of view of a professional orientation of the personality are analyzed. The interrelation of components of an orientation of the person in a context of its demands and interests is defined. Features of a scale of values and motives as meaningful components of professional self-determination are investigated. Intermediate results of studies of the professional orientation at the stage of professional self-determination are presented.

Keywords: Профессиональное самоопределение, направленность личности, ценности, потребности личности, профессиональная мотивация.

Левицкая Ирина Александровна

К.п.н., зав. кафедрой экономики и управления, Кузбасский государственный технический университет им. Т.Ф. Горбачева, фил. в г. Междуреченске

Аннотация

Анализируются детерминанты профессионального самоопределения с точки зрения профессиональной направленности личности. Определяется взаимосвязь компонентов профессиональной направленности личности в контексте ее потребностей и интересов. Исследуются особенности шкалы ценностей и мотивов как значимых компонентов профессионального самоопределения. Представлены промежуточные результаты исследований профессиональной направленности на этапе профессионального самоопределения.

Ключевые слова:

Профессиональное самоопределение, направленность личности, ценности, потребности личности, профессиональная мотивация.

В условиях кризисной социально-экономической ситуации в стране актуальной выступает проблема социализации личности, в частности профессиональной социализации будущих специалистов. На сегодняшний день существует социальный запрос в привлечении молодых специалистов, обладающих не только необходимым и профессиональными и социокультурными компетенциями, но и устойчивым, осознанным и позитивным отношением к избранной сфере деятельности.

Процесс формирования личностью отношения к профессионально-трудовой среде как фактор личностной и профессиональной социализации является основополагающим в рамках профессионального самоопределения. Это длительный процесс согласования собственно личностных и социально-профессиональных потребностей, который происходит на протяжении всей жизни и является крайне важным в социализации. Таким образом, профессиональное самоопределение предполагает выбор сферы профессиональной деятельности и карьеры на основе личностных возможностей [1, 3, 6, 22].

В качестве теоретическо-методологической основы исследования выступили фундаментальные концепции,

теории, идеи ученых, характеризующих содержание, параметры и критерии социализации (Г.М. Андреева, А.О. Бороноев, И.С. Кон, Н.Г. Скворцов, Р.М. Шамионов и др.) [3, 8, 11, 13, 20]; проблемы психолого-педагогического сопровождения профессионального становления (Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, А.В. Мудрик, Н.С. Пряхников и др.) [1, 17]; исследующих направленность как системообразующую характеристику личности (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Божович, Б.И. Додонов, Б.Ф. Ломов, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, Б.А. Сосновский, Д.И. Фельдштейн, Л.Хьюэлл и др.) [16, 18, 20, 21, 25]; поясняющие мотивационно-ценностную природу направленности личности (Л.И. Божович, Е.В. Карпова, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Е.М. Никиреев, К.К. Платонов, Н. И. Рейнвальд, Д.Б. Эльконин, В.А. Якунин и др.) [2, 7, 28, 29, 30]; характеризующих смысловую сферу личности (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, Д. Зиглер, Д.А. Леонтьев, В.Н. Мясищев, В.В. Столин, В.Э. Чудновский и другие) [1, 12, 19, 25].

Решение проблемы становления профессионально-личностной позиции возможно только при системном подходе (Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Н.С. Пряхников, Г.И. Щукина и др.) [2, 7, 8, 27]. Тем не менее, на практике роль личностных факторов, среди которых базовым является

направленность личности, недооценивается или часто нивелируется. Однако в социально-педагогических исследованиях в качестве одной из задач сопровождения профессионального становления указывается необходимость создания таких условий, которые предполагает ориентацию на субъективные механизмы личностного профессионального выбора, становление в целом траектории профессионального развития.

Личностное самоопределение задает личностно значимую ориентацию на достижение определенного уровня в системе социальных отношений, требования, предъявляемые к нему, т.е. определяет социальное самоопределение. На основе социального самоопределения вырабатываются требования к определенной профессиональной области, осуществляется (не без влияния других факторов) профессиональное самоопределение [1].

В науке не сложилось единого взгляда на то, как формируется выбор профессии, и какие факторы детерминируют этот процесс. Несомненно, это объясняется сложностью процесса становления профессионально-личностной позиции и многофакторностью процесса профессионального самоопределения.

Ряд исследователей придерживается распространенной точки зрения на выбор профессии как на выбор деятельности. В этом случае предметами исследования выступают, с одной стороны, характеристики человека как субъекта деятельности, а с другой – характеристики самой профессиональной деятельности (характер, содержание, виды деятельности и ее объект). Профессиональное самоопределение понимается здесь как процесс развитие субъекта труда. Следовательно, выбор профессии сделан правильно, если психофизиологические данные личности будут соответствовать требованиям профессии, трудовой деятельности [5]. Считаем, данная точка зрения имеет место быть, однако при этом недооценивается активное начало личности определяющегося. Двухсторонность процесса профессионального самоопределения предполагает, что субъект и объект обладают огромным выбором сущностных и специфических характеристик, чем объясняется вариативность процесса профессионализации.

В контексте понимания выбора профессии как выбора деятельности распространенной является точка зрения, что основной детерминантой правильного выбора является профессиональный интерес или профессиональная направленность [4, 15].

Под направленностью личности понимается система взаимосвязанных внутренних ценностей и побуждений человека. Направленность показывает, к чему стремится человек в своей жизни, что человек хочет, какие цели ставит перед собой в своей деятельности, как понимает

мир и общество. Кроме того, направленность характеризует ценности и идеалы. Ценности формируются в процессе социализации и обнаруживаются в интересах, установках, мотивах.

Усвоение социального опыта предполагает наличие системы устойчиво характеризующих человека убеждений. Направленность определяет избирательность отношений и активности субъекта и как подструктура личности включает в себя различные побуждения (склонности, интересы, желания, способности и т. д.), взаимосвязанные в мотивационной сфере личности и представляющие собой систему. Данная система является субъективной, она формируется в процессе формирования и развития личности персонально. Характеристикой данной системы является субъективность, динамичность, взаимосвязанность и взаимозависимость. При этом одни из компонентов являются доминирующими, определяющими генеральную линию поведения личности, в то время как другие выполняют второстепенную роль.

Таким образом, направленность является сложным личностным образованием, определяющим поведение личности, отношение к себе и окружающим как совокупность устойчивых мотивов, взглядов, идеалов, убеждений, склонностей, потребностей и желаний, ориентирующих человека на определенное поведение и деятельность, достижение относительно сложных жизненных целей.

Для нашего исследования представляет интерес профессиональная направленность как проявление общей направленности личности, "ориентирующий деятельность человека в профессиональной сфере, придающий этой деятельности устойчивость к внешним факторам, отражающий и обуславливающий мотивы деятельности, цели и отношение к действительности, опосредованное процессом профессионализации" [7]. Таким образом, сущность профессиональной направленности проявляется в устойчивом интересе к будущей профессиональной деятельности, позитивном отношении к профессиональной деятельности в целом и к конкретной профессии частности, а также к процессу профессионализации, характеру и содержанию профессиональных представлений.

Анализ профессиональной направленности, проведенный нами на основе методики профессионального самоопределения Дж.Голланда выявляет определяющий тип социально-профессиональной направленности в разных возрастных группах (табл. 1).

Исследование показало, что преобладающий тип направленности является стабильным в ранней юности. Тем не менее, имеющаяся динамика выявляет стремление будущих специалистов к профессиональному ста-

Таблица 1.

Анализ типов социально-профессиональной направленности по методике Дж. Голланда (n=210).

Тип направленности	Индекс зависимости по возрастным группам, ед.		
	15-16	17-18	19-20
Реалистический	0,4	0,6	0,6
Интеллектуальный	0,3	0,6	0,7
Социальный	0,2	0,8	0,9
Конвенциональный	0,5	0,5	0,4
Предприимчивый	0,2	0,5	0,6
Артистический	0,6	0,5	0,3

Таблица 2.

Показатели исследования иерархии потребностей школьников (n=210) (модификация И.А. Акиндиновой)

Шкала потребностей	Показатели по возрастным группам, %		
	15-16	17-18	19-20
Потребность в безопасности	52	54	59
Материальное положение	54	67	97
Потребность в социальных связях, поддержке, причастности	69	72	88
Потребности в уважении и признании	87	86	85
Потребность в самореализации	58	66	79

новлению и социальному формированию личности в системе общественных отношений (социальный тип направленности). Так, наблюдается потенциальная готовность ставить перед собой цели и задачи, позволяющие установить тесный контакт с социальной средой. Профессиональная социализация как процесс характеризует и социально-личностное становление в зависимости от характера взаимодействия человека со средой обитания, а также адаптации к ней с учетом индивидуальных особенностей.

Одним из значимых компонентов профессионального самоопределения, по мнению ряда исследователей (Ф.Н. Гонаболин, О.В. Еремкина, Б.М. Теплов, Г.И. Щукина и др.) [23, 27], является развитие интересов в различных сферах профессиональной деятельности. Интерес к профес-

сии занимает центральное место в процессе профессионального самоопределения личности. Так, потребность и интересы служат источником активности личности. Это означает, что ее стремление к деятельности в целях удовлетворения этих потребностей и интересов, возникнув на основе потребностей, может служить причиной появления новых потребностей и склонностей.

Выявление актуальности базовых потребностей на этапе профессионального самоопределения является системообразующим фактором профессионального определения, о чем свидетельствуют результаты проведенного экспериментального исследования (табл. 2).

Б.М. Теплов указывает на то, что потребности являются исходными, но не единственными и не основными мо-

тивами человеческой деятельности. На основе потребностей в процессе общественной жизни возникают интересы человека, которые выступают как мотивы его деятельности [23].

Потребности и интересы являются условиями для дальнейшего формирования ценностных ориентаций. "Планируя свое будущее, намечая конкретные события, – планы и цели, человек исходит, прежде всего, из определенной иерархии ценностей, представленной в его сознании. Ориентируясь в широком спектре социальных ценностей, индивид выбирает те из них, которые наиболее тесно увязаны с его доминирующими потребностями. Предметы этих потребностей, будучи осознанными личностью, становятся ее ведущими жизненными ценностями" 8, с. 259. Именно иерархия ценностей, их приоритет, а не их палитра оказывает решающее влияние на формирование индивидуальных ценностных ориентаций. "Но необходимо учитывать, что ценностные аспекты, как общественные, так и личные, являются более обобщенными и обычно способности созревают позже, чем интересы и" [8].

В отличие от потребностей ценности не статичны, они меняются во времени и в пространстве в течение всей жизни человека. Система ценностных ориентаций не является чем-то абсолютно упорядоченным и неподвижным, она противоречива и динамична, отражает как главные, существенные, стержневые изменения взаимозависимости личности с миром, так и смену текущих, мимолетных, в известной мере случайных жизненных ситуаций 4. При их существенной переориентации говорят об изменении или переоценке системы ценностей. Каждое новое поколение осуществляет личностное и профессиональное самоопределение по отношению к иной системе (иерархии) ценностей, актуально существующих в обществе.

Применительно к профессиональной деятельности человека А.Д. Сазонов выделяет следующие актуальные ценности: самоутверждение в обществе, в ближайшей социальной среде; авторитет в трудовом коллективе; признание знакомых, друзей; самосовершенствование и самовыражение; применение своих знаний, умений, способностей; творческий характер труда; материально-практические, утилитарные; перспектива продвижения по службе. 17

Таким образом, самоопределение непосредственным образом связано с потребностью формирования смысловой системы, в которой центральное место занимает проблема ориентации на профессиональное будущее. Определение субъектом себя в обществе есть самоопределение относительно социокультурных ценностей. Поэтому профессиональная направленность опосредованно имеет ценностно-смысловую природу.

Методика изучения ценностных ориентации М. Рокича, выбранная нами в качестве основы изучения ценностного компонента профессиональной направленности, подразумевает ранжирование списка ценностей на терминальные (ценности–цели, существующие на уровне убеждения) и инструментальные (ценности–средства, проявляющиеся в способах действий). В табл. 3. представлены наибольшие показатели по всем возрастным группам. Результаты изучения рангов ценностных ориентаций позволили сделать вывод о преобладании среди первой возрастной группы таких наиболее значимых ценностей–целей личности, как свобода, познание, активность (выбор – ценности личной жизни) и интересная работа, материально обеспеченная жизнь и уверенность (выбор будущих специалистов – ценности профессионализма).

Данный факт свидетельствует об изменении мотивации и стремлении студентов реализовать потенциал в профессиональной сфере. Анализ ранжирования ценностей на уровне поведения субъектов, а также их индивидуальных предпочтений, проявляющихся в выборе способов деятельности, характеризует эволюцию предпочтений ценностей–средств у первой возрастной группы (независимость, рационализм, твердая воля и др.) и будущих специалистов (широта взглядов, образованность и эффективность в делах и др.).

Следовательно, на этапе становления профессиональной направленности происходит формирование социально значимых ориентаций и установок в жизненном самоопределении и профессиональных планах.

Исследование мотивационной сферы как связующего звена в профессиональной деятельности (А.Н. Леонтьев, Д.Н. Узнадзе и др.) [18, 24] обуславливает целенаправленный, сознательный характер действий человека. "Ценности, преломляясь через призму индивидуальной жизнедеятельности, входят в психологическую структуру личности в форме личностных ценностей, которые являются одним из источников мотивации деятельности" 18, с. 219. Выявление мотивов выбора профессии позволяет узнать, что именно побудило избрать именно это направление профессиональной деятельности.

Ценностно-мотивационное поле профессионального самоопределения включает в качестве базисных параметры, которые могут быть выражены определенными группами мотивов, профессионально ориентированных по своей природе. Выявление такой зависимости позволяет выделить категории будущих специалистов по критерию значимости для них данных групп и, в соответствии с этим, разработать рекомендации по оптимизации процесса формирования профессиональной направленности на этапе формирования профессиональных предпочтений и выбора профессии. Исследования показывают, что преобладание внутренних мотивов (табл. 4) наиболее

Таблица 3.

Результаты диагностики по методике М.Рокича (n=210)

Список А (терминальные ценности)	Ранговый номер по возрастным группам, №		
	15-16	17-18	19-20
Активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни);	2	1	3
Жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые жизненным опытом);	6	6	1
Материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений);	5	2	2
Общественное признание (уважение окружающих, коллектива, товарищей по работе);	4	5	7
Познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие);	3	8	8
Творчество (возможность творческой деятельности);	7	4	5
Уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений);	8	3	4
Свобода (самостоятельность, независимость в суждениях поступках);	1	7	6
Список Б (инструментальные ценности)			
Высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания);	8	6	5
Рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные, рациональные решения);	2	1	3
Твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями);	3	7	4
Независимость (способность действовать самостоятельно, решительно);	1	5	7
Продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей);	5	3	2
Эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе);	7	4	6
Широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки);	4	2	8
Образованность (широта знаний, высокая общая культура);	6	8	1

эффективно с точки зрения становления профессиональной направленности. Аналогичные показатели выявлены и относительно положительной внешней мотивации.

Таким образом, в основе профессиональной направленности будущих специалистов лежит личностное самоопределение, имеющее ценностно-смысловую природу,

а также активное определение субъектно-личностной позиции относительно общественно-доминирующей системы ценностей. Ценности задают ориентацию на будущее, определяют траекторию профессионально-личностного развития. Таким образом, на этапе профессионального самоопределения происходит динамичное формирование ценностей, развитие способностей, интересов, мотивации профессионального выбора.

Таблица 4.

Анализ типа мотивации выбора профессии по методике Р.В. Овчаровой (n=210)

Группы мотивов	Индекс зависимости по возрастным группам, ед.		
	15-16	17-18	19-20
Внутренние индивидуально-значимые	0,88	0,86	0,93
Внутренние социально-значимые	0,79	0,75	0,77
Внешние положительные	0,81	0,87	0,95
Внешние отрицательные	0,58	0,56	0,51

Содержательно профессиональная направленность выступает как пространство с новыми социокультурными условиями на этапе профессионального самоопределения и обуславливает актуализацию новых смыслов и их структурирование в определенную относительно устойчивую ценностно-смысловую систему.

Профессиональная направленности как результат представляет собой совокупность ценностей, потребностей, мотивов, определяющих субъективное отношение к содержанию будущей профессиональной деятельности, с одной стороны, и к окружающему социокультурному пространству в целом.

Целостность профессиональной направленности будущих специалистов обуславливается взаимосвязью профессионально-личностного, ценностно-мотиваци-

онного и социокультурного компонентов.

Стратегия профессионально-личностного развития как интегральное новообразование на этапе профессионального самоопределения позволяет личности успешно функционировать и гармонично развиваться в изменяющемся социуме.

Рассматривая профессиональное самоопределение как сложный многофакторный процесс формирования субъектно-личностной системы фундаментальных отношений к профессионально-трудовой среде, отметим актуальность развития и самореализации профессионально-личностных качеств, формирования адекватных профессиональных планов и намерений, становления профессионально-личностной позиции и реалистичного профессионального "Я-образа".

ЛИТЕРАТУРА

1. Бедерханова В.П. Личностно профессиональная позиция в контексте становления гуманистической реальности в образовании // В поисках гуманистической реальности. Краснодар, Кубан. гос. ун-т. 2007. 382с.
2. Багдасарьян Н. Г., Немцов А. А., Кансузян Л. В. Послевузовские ожидания студенческой молодежи // Социол. исследования. 2003. №6. С. 113-119.
3. Букин В.П. Социализация молодежи российской провинции в современных условиях. Дис. ... док. социол. наук. Пенза. 2010. 357 с.
4. Врублевская М.М., Зыкова О.В. Профориентационная работа в школе: Методические рекомендации. Магнитогорск. 2004. 80 с.
5. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. Киев. 1988. 198 с.
6. Зубок Ю. А. Проблемы социального развития молодежи в условиях риска // Социол. исследования. 2003. № 4. С. 42-50.
7. Зыбина Л. Н. Структурные компоненты и динамика профессиональной направленности личности: Дис. ... канд. психол. наук. Новосибирск, 2009. 317 с.
8. Ильин Е. П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. СПб., Питер, 2008. 432 с.
9. Истратова О. Н. Психодиагностика. Коллекция лучших тестов. Р/н/Д., Феникс, 2006. 375 с.
10. Елисеев О. П. Практикум по психологии личности. СПб., Питер, 2010. 512 с.
11. Коннычева Г. Г. Формирование мотивационной готовности к профессиональному самоопределению лицейстов: Дис.... канд. пед. наук. Саратов. 2001. 143 с.
12. Левицкая И.А. Субъективные детерминанты профессиональной направленности личности // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2014. № 3-4. С. 73-78.
13. Минзарипов Р.Г. Социализация личности молодого специалиста в условиях трансформации гуманитарной среды классического университета :социологическая модель. Дис. ... док. социол. наук. Казань, 2006. 401 с.

14. Назаренко В. В. Личностное самоопределение старшеклассников в контексте социальных изменений в российском обществе // Сборник: Психолого-педагогические исследования. Барнаул. 1997. С. 56–58.
15. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. Самара. 1998. 672 с.
16. Прокоп А. В. Ценностные аспекты социализации молодежи. Дис. ... канд. филос. наук. М., 1997. 185 с.
17. Профессиональная ориентация учащейся молодежи / Под ред. А.Д. Сазонова. М. 1988. 223 с.
18. Психология личности в трудах отечественных психологов / Под ред. Л.В. Куликова. СПб. 2002. 480 с.
19. Радина Л. В. Психолого-акмеологические особенности ценностных ориентаций личности на этапе профессионального самоопределения: Дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2001. 123 с.
20. Рубчевский К.В. Социализация в современных условиях: Социально-философский анализ. Дис. ... док. филос. наук. Красноярск, 2003. 309 с.
21. Свиридова А. С. Нормативная и реальная социализация подростков в образовательном процессе: Автореф. дис. канд. социол. наук. М., 1999. 24 с.
22. Студеникина Е. С. Профессиональная социализация студентов в вузе: условия и процессы реализации функции. Дис. ... социол. наук. Краснодар, 2007. 139 с.
23. Теплов Б.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий: Избранные психологические труды. /Под ред. М.Г. Ярошевского. М., Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО "МОДЭК", 2003. 640 с.
24. Узнадзе Д. Н. Психология установки. СПб, Питер, 2001. 416 с.
25. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб.: Питер, 2003. 608 с.
26. Чудновский В.Э. Воспитание способностей и формирование личности. М.: Издательство "Знание", 1986. 80 с.
27. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. М.: Педагогика, 1988. 208 с.
28. Эльконин Б.Д., Фрумин И.Д. Образовательное пространство как пространство развития // Вопросы психологии. 1993. №1. С. 24–32.
29. Эльконин Д.Б. Психология развития: М., 2001. 144с.
30. Якунин В.А. Психология учебной деятельности студентов. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Изд. корпорация "Логос", 1994. 156 с.

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

24-27 мая
Уфа-2016






Газ. Нефть. Технологии

XXIV международная выставка

Место проведения
ВДНХ ЭКСПО
ул. Менделеева, 158



#ГАЗНЕФЬТЕХНОЛОГИИ #БВК
www.gntexpo.ru



(347) 246 41 77, 246 41 93
e-mail: gasoil@bvkeexpo.ru

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ASPECT OF DEVELOPMENT OF SOCIAL PARTNERSHIP IN PROFESSIONAL EDUCATION

*S. Markova
A. Petrovsky*

Annotation

In article the main historical aspects of development of system of social partnership in professional education reveal, the characteristic of various stages of development of this system is given. Authors analyze various approaches to formation and problems of functioning of system depending on various historical formations, the characteristic of a current state of system of social partnership in Russia is given.

Keywords: social partnership, system of professional education, historical aspects of development.

*Маркова Светлана Михайловна
Д.п.н., профессор, ФГБОУ ВПО
"Нижегородский государственный
педагогический университет
им. Козьмы Минина"*

*Петровский Александр Михайлович
Магистрант, ФГБОУ ВПО
"Нижегородский государственный
педагогический университет
им. Козьмы Минина"*

Аннотация

В статье раскрываются основные исторические аспекты развития системы социального партнерства в профессиональном образовании, дается характеристика различных этапов развития данной системы. Авторами анализируются различные подходы к формированию и задачам функционирования системы в зависимости от различных исторических формаций, дается характеристика современного состояния системы социального партнерства в России.

Ключевые слова:

Социальное партнерство, система профессионального образования, исторические аспекты развития.

Одним из прогнозируемых результатов и условий развития открытых образовательных систем в современной ситуации реформирования становится активное взаимодействие различных социальных институтов, групп, обладающих своими стратегическими интересами в сфере образования. Приоритетным способом организации такого взаимодействия в настоящее время выступает социальное партнерство.

Становление термина "социальное партнерство" относят к началу 50-х годов XX столетия, связывая это процесс с реформированием взаимоотношений в обществе, интенсивным развитием науки и производства, новыми идеями в экономике и политике.

В философских и идеологических источниках теория социального партнерства опирается на исследования П.Ж. Прудона, Л.О. Бланка, Э.Дрюкгейма, М. Вебера, Р.Дарслдорфа, рассматривающих проблемы общественной солидарности, устранения антагонизма труда и капитала, разрабатывающих концепции "гражданского обще-

ства", теории власти, основанных на идеях либерализма, демократизма, баланса интересов.

В отечественной социально-философской мысли к проблемам согласования интересов впервые обратился Д.И. Менделеев. "Исторические изменения (эволюция), – писал он, – вырабатывает общее совершенствование посредством блага отдельных лиц, семей, народов, государств". Главными принципами организации общественной жизни Д.И. Менделеев считал социальность, коллективность, справедливость, свободу и организованность партнеров.

Политика социального партнерства – это цивилизованная форма общественных отношений в социально-трудовой сфере, обеспечивающих согласование, защиту интересов работников, работодателей, органов государственной власти, местного самоуправления путем стремления к договору, достижению консенсуса, выработки и осуществления единой позиции по важнейшим направлениям социально-экономического и политического развития.

Социальное партнерство – это инструмент совместной деятельности, ее координации и направленности для достижения общественного согласия.

Социальное партнерство – это механизм регулирования общественных отношений при несовпадении или противоречии интересов, ресурсов различных слоев, групп, классов общества.

В сфере образования социальное партнерство чаще всего рассматривается как модель и механизм соотношения образовательных запросов и ресурсов личности, образовательных систем, требований социальной и профессиональной среды [3].

Педагогической детерминантой данного феномена является педагогика среды Н.Н. Иорданского, С.Т. Шацкого. Сторонники данной концепции считали необходимым целенаправленно изменять среду по целям воспитания, использовать ее воспитательный потенциал, привлекать субъектов разных социальных сфер к педагогическому труду, к проектированию деятельности и взаимодействия.

Среду учитывали и использовали в качестве основы планирования деятельности учреждений, выбора цели воспитания.

Опыт социального воспитания (С.Т. Шацкий, А.С. Маркренко) позволил концептуально обосновать несколько точек зрения на проблему взаимодействия образовательных учреждений с окружающей средой:

- ◆ организация воспитательного процесса в образовательном учреждении строится с учетом влияний факторов окружающей среды;
- ◆ для проектирования воспитательных систем образовательного учреждения необходимо использовать воспитательные возможности среды;
- ◆ образовательное учреждение становится главным организатором детской жизни как в рамках учебного заведения, так и за его пределами;
- ◆ педагогика среды по данной концепции предполагает устойчивые связи школы с семьей, микрорайоном, общественностью, группировками неформального общения.

Исследование средовой проблематики способствовало обогащению знаний о конкретных составляющих среды: природная среда, эстетическая среда, архитектурная среда, среда микрорайона и др., изучались вопросы структуры среды, управление процессами взаимодействия со средой, интеграции воспитательных сил среды, педагогизации среды (Х.Й. Лийметс, А.Муст, А.М Сидоркин и др.).

В зарубежной педагогике вопрос о роли среды в образовании и воспитании поднимался в XIX веке и нашел

отражение в концепциях общинного образования, которые являются прообразом вариативных моделей социального партнерства:

- ◆ концепции-движения "за образование взрослых", "за труд молодых", за интеграцию школы и общины" (Англия);
- ◆ концепция непрерывного образования Генри Морриса ("сельские колледжи", Англия), направленная на создание в сельской местности полифункционального социокультурного образовательного института полного дня для обучения детей и взрослых, организации досуга и социально-педагогической деятельности;
- ◆ образовательная концепция общинного образования как совокупности моделей взаимодействия общественных организаций и институтов, характеризующих среду обитания, являющихся фактором развития систем и субъектов, инновационным пространством развития условий, процессов и результатов образования (К. Покстер, Я. Мартин, Дж. Битти – Англия, США, Шотландия).

Глобальные цели данных концепций развития образования в социуме включают в себя:

- ◆ вовлечение людей и групп независимо от возраста и социального положения в социально-педагогические процессы и деятельность для удовлетворения потребностей и интересов, самоактуализации, развития межличностных отношений, осознания и освоения ролей и позиций, участия в проектной деятельности;
- ◆ поиск новых путей удовлетворения социально-психологических запросов систем и субъектов за счет развития образовательных сред и ресурсов;
- ◆ обеспечение преодоления социальных проблем и дефицитов, стимулирование социальной ответственности, группового взаимодействия, освоение коллективного и индивидуального опыта, формирование корпоративной культуры, стратегий социального партнерства.

Современная трактовка образования, открытого социуму, предполагает проектное решение ряда идей:

- ◆ разработка концепции "школ для района", "школы-соседа", "школы, открытой социуму" (Германия);
- ◆ разработка концепции "школы как социального центра" (ДЖ. Дьюи, США), в которой содержание образования должно быть приближено к социальным процессам, условия жизнедеятельности образовательных учреждений должны способствовать взаимодействию, коммуникации и кооперации представителей разных культур.

Социально-педагогическое проектирование образовательно-социальной системы опирается на ряд ведущих принципов:

- ◆ принцип непрерывного образования, который является атрибутом современного индустриального общества, обеспечивает отход от застывшей схемы "образование – труд – свободное время – выход на пенсию", позволяет охватить всю продолжительность жизни чело-

века, вносит в нее периодичность разных форм человеческой активности;

- ◆ принцип поликультурного воспитания, который предполагает воспитание толерантности, навыков межкультурной коммуникации [1].

Согласно принципам, часть исследователей в зарубежной теории и практике (К. Рейнгвард, О. Герц, Т. Гузен, Й. Нисбетц и др.) предполагают:

- ◆ проведение микроисследований, экскурсий, производственной практики в открытом социуме;
- ◆ привлечение к работе с обучающимися специалистов разных профессиональных культур;
- ◆ интеграцию родительского и школьного дома;
- ◆ сотрудничество образовательных и социально-педагогических учреждений;
- ◆ создание на базе образовательных учреждений полифункциональных центров, позволяющих рационально использовать материальные, кадровые, финансовые ресурсы;
- ◆ переориентация учебных планов и программ на потребности и запросы социума;
- ◆ соединение обучения с производительным трудом и социальной работой через социально-ориентированные образовательные программы управления социально-педагогическим развитием образовательных систем, сред и субъектов.

Т. Ловетт и Э. Мидвинтер (Англия) полагают, что образование и воспитание являются инструментом изменения общества посредством влияния на политические, социально-экономические и технологические процессы, причем, образовательные учреждения проявляют себя полноценным субъектом социально-профессиональных преобразований.

Так социально-ориентированная образовательная программа предполагает включение в содержание образования региональные проблемы, лично и профессионально значимые ситуации, создание опытных мастерских как форм учебного проектирования социально-педагогических инициатив для проведения деятельностно-ориентированных исследований в микросреде, для критического осмысления реально существующих проблем.

Управление социально-педагогическим развитием систем и субъектов через образование позволит прогнозировать активное участие образовательных учреждений в общественно-политических процессах, повышение жизненного стандарта и культурно-образовательного уровня взрослого населения, теоретически выверенную и инструментально обоснованную программу выживания образовательной системы, открытой социуму [2].

В современной многоуровневой непрерывной системе образования актуализируется проблема методологии

соотношения понятия социального партнерства и взаимодействия образовательных учреждений с социумом.

Обе категории – разновидность социального взаимодействия. Социальное партнерство как компонент социального взаимодействия рассматривается как:

- ◆ способ социального бытия, который базируется на диалоге социальных субъектов и обеспечивает единство, гармонизацию социальных структур и выработку стратегий единых действий;
- ◆ сопряжение действий различных социальных институтов, которое выражается в самоактуализации участников образовательного процесса, при этом стратегии самоактуализации носят целенаправленный, осмысленный, профессионально выверенный характер, а другие участники партнерских связей вносят в проекты объективно существующие элементы непредсказуемости, потребности в нестандартных подходах и решениях;
- ◆ формирование единого "пространства смыслов" по целям и перспективам партнеров, готовность к изменению "ментальности" для сотрудничества.

Социальное партнерство в новых условиях характеризуется отказом от директивности, идеологического и политического давления, переходом к добровольности, паритетному характеру отношений, демократизму, балансу интересов участников [3].

Организационные формы социального партнерства в мировой практике развития образования многоаспектны и разнообразны.

В США при Министерстве образования работает специальное управление по кооперации с бизнесом, что позволило реализовать ряд долгосрочных проектов: "Партнерство в области образования" (1985–86 гг.), – "Деловые ребята" и др.

В рамках проектов фирмы обеспечивали материальными и финансовыми ресурсами занятия по трудовому и профессиональному обучению, направляли своих специалистов для преподавания основ экономики, предлагали ссуды для развития малого бизнеса в процессе подготовки и переподготовки.

Расширение рамок социального партнерства – общая стратегия развития мирового сообщества. Так стратегический документ "Америка и устойчивое развитие" опирается на социальное партнерство правительственных и частных организаций.

Россия ищет свои пути консолидации общества в отношении подготовки кадров:

- ◆ в процесс социального партнерства могут быть вовлечены банки, биржи, общественные организации, государственные и частные предприятия, национально-культурные сообщества, церковь, что расширяет проект-

ное пространство взаимодействия;

- ◆ специфика структур социального партнерства в России зависит от ограниченных возможностей государственного финансирования, возрастающих потребностей в кадрах, создания филиалов зарубежных предприятий, что подталкивает к консолидации всех субъектов, влияющих на развитие кадрового потенциала;

- ◆ региональный подход к развитию образования определяется административными (область управления, планирования, распределения ресурсов), экономическими (ориентация на местный рынок труда), социально-культурными и политическими (разработка путей сохранения единства в условиях разнообразия культур и условий) факторами;

- ◆ содержание и направления реформ образования в России на уровне стратегий социального партнерства включают в себя поддержание духа равных возможностей, свободный доступ к образованию и равноправие в образовательных системах, защиту права на образование и демократизацию системы образования, концепцию образования как общественной услуги, право на образование и приоритет в компенсации региональных неравенств;

- ◆ учреждения системы высшего профессионального образования (университеты) разрабатывают ресурсную модель обеспечения образования на протяжении всей жизни субъекта для всесторонней интеграции населения в общественную жизнь на любом этапе развития человека при любых социально-экономических потрясениях [2].

Механизм социального партнерства в России является комплексной исследовательской проблемой, поэтому для выбора проектных идей может быть использован опыт мирового сообщества:

- ◆ стратегия социального партнерства должна опираться на узаконенные юридические, административно-территориальные формы организации взаимодействия

партнеров через советы, центры, консультативные комиссии, через систему опережающего проектирования (Нидерланды);

- ◆ партнеры должны в полном объеме заинтересованности и ответственности участвовать в исследованиях, планировании, финансировании и организации профессионального образования (Германия);

- ◆ государство должно выполнять роль лидера в развитии социального партнерства между государственными, частными, общественными структурами в целях формирования конкурентоспособного высокоразвитого человеческого капитала (Россия).

Механизм социального партнерства опирается на принципы: социальной справедливости, согласованности интересов, правового оформления партнерских отношений, ответственности, добровольности, соблюдения этических норм, равноправия, равновыгодности.

Методами и инструментариями социально-педагогического проектирования становятся: контракты, консультации, соглашения, представительство, участие в акциях, регулирование, планирование, проектирование, контроль и экспертиза [6,7].

Этапы разработки проектов с использованием стратегии социального партнерства включают в себя осознание проблемы, изучение потребностей рынка, переговорный процесс, размещение заказа, институализацию функций участников, реализацию подготовки участников на дуальной основе, рефлекссию, постановку новых задач, оценку эффективности.

Стратегия, модели и механизмы социального партнерства системы образования и рынка труда являются исследовательской проблемой и предметом проектирования, что существенно влияет на управление качеством образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Маркова С.М. Социальное партнерство в вузе. – монография /С. М. Маркова, Е. П. Седых, Т. С. Юртаева; Федеральное агентство по образованию, ГОУ ВПО "Волжский гос. инженерно-пед. ун-т". Нижний Новгород, 2009.
2. Маркова С.М., Седых Е.П. Теоретические основы проектного управления образовательными системами //Наука и школа. 2011. № 3. С. 8–10.
3. Михеев В.А. Основы социального партнерства: теория и политика: Учеб. для вузов / М.: Экзамен, 2001. – 448 с.
4. Седых Е.П. Стратегическое управление образовательной деятельностью в вузе //European Social Science Journal. – 2013. – № 11–1 (38). С. 43–48.
5. Терешонок С.В., Цыплакова С.А. Реализация социальной политики в муниципальном образовании // Особенности реализации проблемного обучения в контексте дистанционного образования: вопросы теории и практики Материалы X Всероссийской научно-практической конференции с международным участием "Образование на грани тысячелетий". – Нижневартовск, 2015. – С. 307–310.
6. Цыплакова С.А. Аксиологические основы педагогического проектирования // Казанская наука. – 2013. – № 4. – С. 221–224.
7. Цыплакова С.А. Педагогическое проектирование как компонент педагогической деятельности // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. – 2012. – № 1. – С. 195–19
8. Markova S.M., Sedyh E.P., Tsyplakova S.A. Upcoming trends of educational systems development in present-day conditions // Life Science Journal. – 2014. – Т. 11. № 11s. – С. 489–493.

УПРАВЛЕНЧЕСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

MANAGEMENT AND PEDAGOGICAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF PROFESSIONAL TRAINING

*S. Markova
S. Tsyplakova*

Annotation

The article reveals the essence and structure of management and pedagogical training of teachers of professional training, characterized by levels of training, particularly integrative content management and the organization of the educational process teacher training. Carried high importance of management and teacher training in professional and teacher education.

Keywords: management and teacher training, vocational teacher education, teachers of professional training, educational and cognitive activity.

*Маркова Светлана Михайловна
Д.п.н., профессор, ФГБОУ ВПО
"Нижегородский государственный
педагогический университет
им. Козьмы Минина"*

*Цыплакова Светлана Анатольевна
Ст. преподаватель, ФГБОУ ВПО
"Нижегородский государственный
педагогический университет
им. Козьмы Минина"*

Аннотация

В статье раскрывается сущность и структура управленческо-педагогической подготовки педагогов профессионального обучения, охарактеризованы уровни подготовки, особенности интегративного содержания и организация образовательного процесса управленческо-педагогической подготовки. Осуществлена высокая значимость управленческо-педагогической подготовки в профессионально-педагогическом образовании.

Ключевые слова:

Управленческо-педагогическая подготовка, профессионально-педагогическое образование, педагог профессионального обучения, учебно-познавательная деятельность.

Необходимость разработки осуществления инновационных структур профессионально-педагогической подготовки определяется социально-экономическими изменениями, повышением требований к уровню и содержанию профессионального образования педагога профессионального обучения.

Разработка инновационных педагогических структур, обеспечивающих непрерывное профессиональное развитие будущих педагогов профессионального обучения, обоснование управленческо-педагогической деятельности педагога профессионального обучения являются важными условиями повышения эффективности профессионально-педагогической подготовки [1].

Профессиональная подготовка педагога профессионального обучения связывается с обеспечением управления подготовки, это определяется перспективами развития общества и образования, созданием единого образовательного пространства.

Управленческая подготовка, являясь компонентом профессионально-педагогической подготовки, состоит в функциональной связи с учебными предметами профес-

сионального цикла, с будущей профессионально-педагогической деятельностью [6].

Изучение сущностно-смысловых и ценностных характеристик профессионально-педагогического образования позволило определить положения, составляющие основу управленческо-педагогической подготовки будущего педагога профессионального обучения: развитие личности в процессе непрерывного профессионально-педагогического образования, развитие способностей личности в новых социально-экономических условиях; введение инноваций в образовательное пространство на основе новых идей и концепций; разработку и организацию управленческо-педагогической подготовки, взаимосвязь социокультурного и профессионального развития личности; создание содержания и структуры управленческо-педагогической подготовки, взаимосвязь фундаментальной и практической направленности профессионально-педагогического образования.

Осознание необходимости овладения управленческо-педагогической деятельностью может стать существенным фактором повышения эффективности практической подготовки будущих педагогов профессионального обу-

чения к реализации управленческой деятельности в профессионально–педагогическом пространстве [4].

Анализ профессионально–педагогического образования и требования к будущему педагогу профессионального образования позволил выявить требования к управленческо–педагогической подготовке:

- ◆ развитие важных профессионально–значимых качеств личности педагога профессионального обучения: целеустремленность, ответственность, уверенность в себе, принятие решений, самоорганизация, самоанализ, саморазвитие;

- ◆ формирование профессиональных способностей: аналитические, организационные, проектировочные, исполнительские, контрольно–оценочные, научно–исследовательские;

- ◆ повышение уровня управленческо–педагогической деятельности по схеме: уровень управления педагогическим процессом (организация педагогического процесса) – уровень административного управления (организация материально–технической, финансово–экономической, психолого–педагогической деятельности) – уровень управленческо–педагогической деятельности (организация профессионально–образовательного пространства);

- ◆ повышение полифункционального характера управленческо–педагогической деятельности;

- ◆ развитие потребностей в управлении самоуправлением.

В ходе исследования выявлены социальный, педагогический, культурологический, профессиональный аспекты управленческо–педагогической подготовки.

Социальный аспект подготовки педагога профессионального обучения направлен на развитие коммуникативных способностей, позволяющих реализовывать управление, общение в профессионально–педагогической деятельности и организовывать взаимодействие с социальными партнерами.

Педагогический аспект обеспечивает эффективную подготовку будущего педагога профессионального обучения, организацию педагогического процесса, реализацию научно–методического обеспечения и осуществления контрольно–оценочной деятельности [5].

Культурологический аспект обеспечивает понимание культурных норм, ценностей в социальной и профессионально–педагогической деятельности.

Профессиональный аспект направлен на подготовку профессионалов, способных осуществлять учебно–профессиональную, научно–исследовательскую, образовательно–проектировочную, организационно–технологическую деятельность.

Системообразующим фактором управленческо–педагогической подготовки выступает цель обучения: формирование профессионально–педагогических умений; социально–культурное развитие личности, формирование управленческо–педагогической деятельности.

В контексте данных целей определены задачи управленческо–педагогической подготовки: задачи общей, профессиональной, организационно–управленческой подготовки.

Решение этих задач осуществлялось через интегративно–дидактическое содержание управленческо–педагогической подготовки; формирование социально–культурных, профессионально–педагогических, социально–экономических, управленческо–педагогических знаний; механизмов обучающей, учебно–познавательной, научно–методической деятельности педагогов и студентов.

Результатом управленческо–педагогической подготовки будут различные уровни сформированности управленческо–педагогических знаний и умений.

На первом уровне обучающиеся получают начальную управленческо–педагогическую подготовку, овладевают базовыми профессиональными понятиями, способами управленческой деятельности в простейших профессионально–педагогических ситуациях.

На втором уровне осуществляется управленческо–педагогическая подготовка, где обучающиеся овладевают способами управленческой деятельности в стандартных профессионально–педагогических ситуациях.

На третьем уровне осуществляется управленческо–педагогическая подготовка будущих педагогов профессионального обучения, способных осуществлять управленческую деятельность в различных профессионально–педагогических ситуациях.

Такое многоуровневое построение образовательного процесса позволяет учитывать принципы индивидуального развития личности, ее потенциальные возможности.

В исследовании разработано интегративное содержание управленческо–педагогической подготовки педагога профессионального обучения.

Интегративность содержания определяется инвариантной и вариативной частями, что выступает отражением единства управленческих и педагогических знаний, единства общего и специфического.

При этом была осуществлена интеграция предметных областей знаний: социально–экономических, организационно–управленческих, психолого–педагогических, профессионально–специальных.

При построении содержания управленческо-педагогической подготовки предполагается непрерывное усложнение учебного материала, взаимосвязь базовых управленческих понятий, педагогических знаний, специальных профессиональных норм и ценностей, установление внутри и межпредметных связей, использование жизненного и профессионального опыта обучающихся, усиление связи теории и практики.

Реализация управленческо-педагогической подготовки рассматривается как взаимодействие обучающей, научно-методической деятельности педагога и учебной деятельности обучающихся, причем наибольший эффект обучения достигается использованием личностно-ориентированного подхода, при котором обучающиеся проявляют свою самостоятельность и ответственность, свободу при решении вопросов, поставленных учебной программой [2].

Структура образовательного процесса управленческо-педагогической подготовки педагога профессионального обучения на основе интеграции и дифференциации управленческих и педагогических знаний обеспечивает рациональную организацию учебно-педагогической деятельности обучаемых и научно-методическую деятельность педагога, который направляет обучаемых на овладение организационно-управленческими знаниями и умениями. Среди видов учебно-познавательной деятельности обучающихся основными являются: освоение целей, задач, содержания, технологии самостоятельного учения, овладение аналитическими, проектировочными, контрольно-рефлексивными умениями.

Учебно-познавательная деятельность обучающихся на первом уровне обучения переходит в творческую деятельность на последующих уровнях обучения. Таким образом, в процессе продолжения обучения накапливается интеллектуальный потенциал обучаемых, формируется управленческая компетентность будущих педагогов профессионального обучения, развиваются способности к социальному самоопределению, формированию общекультурных и профессиональных компетенций [3].

Овладевая профессионально-педагогическими нормами и ценностями у будущих педагогов профессионального обучения происходит развитие таких качеств как организованность, ответственность, целенаправленность, самостоятельность, мобильность.

Становлению и развитию указанных профессиональных умений служат инновационные технологии обучения, основанные на применении деятельностных, имитационных, сюжетно-ролевых и других форм и методов обучения.

Разработка технологии развивающейся непрерывной управленческо-педагогической подготовки осуществляется на основе следующих требований:

- ◆ необходимость реализации требований федерального государственного образовательного стандарта к уровню и качеству подготовки будущих педагогов профессионального обучения;
- ◆ обеспечение взаимосвязи и целостности общекультурного и профессионального развития студентов, интегративной и вариативной частей содержания управленческо-педагогической подготовки;
- ◆ достижение качества педагогической и научно-методической деятельности педагога и учебно-познавательной деятельности студентов;
- ◆ обеспечение готовности к социальному и профессиональному самоопределению;
- ◆ создание условий для профессиональной направленности педагогического взаимодействия [3].

Структура образовательного процесса управленческо-педагогической подготовки педагога профессионального обучения на основе интеграции и дифференциации управленческо-педагогических знаний обеспечивает рациональную организацию управленческо-педагогической деятельности обучаемых и научно-методическую деятельность педагогов, которая направляет обучаемых на овладение управленческими умениями, необходимыми для профессионально-педагогической деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова Н.М., Маркова С.М. Проблемы развития профессионально-педагогического образования // Вестник Мининского университета. – 2015. – № 1 (9). – С. 11.
2. Ваганова О.И. Интерактивные технологии в подготовке бакалавра профессионального обучения // Вестник Мининского университета. – 2014. – № 2 (6). – С. 12.
3. Кривоногова А.С., Цыплакова С.А. Технология реализации проектной деятельности педагога профессионального обучения // Вестник Мининского университета. – 2015. – № 1 (9). – С. 16.
4. Маркова С.М., Седых Е.П. Теоретические основы проектного управления образовательными системами // Наука и школа. – 2011. – № 3. – С. 8–10.
5. Седых Е.П. Концептуальные основы проектного управления образовательной системой // В мире научных открытий. – 2013. – № 7 (43). – С. 22–31.
6. Седых Е.П. Моделирование управления педагогическим процессом в профессиональной школе // В мире научных открытий. – 2012. – № 5. – С. 170–180.
7. Markova S.M., Sedyh E.P., Tsyplakova S.A. Upcoming trends of educational systems development in present-day conditions // Life Science Journal. – 2014. – Т. 11. № 11s. – С. 489–493.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗРАБОТКИ ВИРТУАЛЬНОЙ СРЕДЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Мартынов Владимир Павлович

К.т.н., доцент, зав. каф.

аппаратно-программных комплексов
вычислительной техники, Санкт-Петербургский
национальный исследовательский университет
информационных технологий, механики и оптики

Авксентьева Елена Юрьевна

К.п.н., доцент каф.

аппаратно-программных комплексов
вычислительной техники, Санкт-Петербургский
национальный исследовательский университет
информационных технологий, механики и оптики

Авксентьев Сергей Юрьевич

К.т.н., доцент каф.

горных транспортных машин,
Национальный минерально-сырьевой
университет "Горный"

SCIENTIFICALLY-METHODICAL ASPECTS OF THE VIRTUAL ENVIRONMENT DEVELOPMENT OF DISTANCE LEARNING EDUCATIONAL INSTITUTIONS

*V. Martynov
E. Avksentyeva
S. Avksentyev*

Annotation

The questions related to the scientific and methodological aspects of the development of the virtual environment of distance learning educational institution. The urgency of the interaction of subjects of educational process in a virtual environment with the use of modern means of communication, analyzed choice of software products designed to create a virtual environment of distance learning, described the structure of the course distance learning.

As a methodological support to the proposed article focuses given to the training of teachers, tutors of distance learning and the creation of an educational institution a special division responsible for the development of the virtual environment of distance learning educational institution.

Keywords: information and communication technology, distance learning; virtual learning environment; LMS-system; curriculum, teacher-tutor of distance learning.

Аннотация

В статье рассмотрены вопросы, связанные с научно-методическими аспектами разработки виртуальной среды дистанционного обучения образовательного учреждения. Показана актуальность взаимодействия субъектов образовательного процесса в виртуальной среде с использованием современных средств коммуникации, проанализированы возможности выбора программных продуктов, предназначенных для создания виртуальной среды дистанционного обучения, описана структура учебного курса дистанционного обучения.

В качестве методического обеспечения в статье основное внимание предлагается уделить подготовке преподавателей-тьюторов дистанционного обучения и созданию в образовательном учреждении специального подразделения, ответственного за разработку виртуальной среды дистанционного обучения образовательного учреждения.

Ключевые слова:

Информационно-телекоммуникационные технологии, дистанционное обучение; виртуальная среда обучения; LMS-системы; учебный курс, преподаватель-тьютор дистанционного обучения.

Отличительной чертой нашего времени является активное применение современных информационно-телекоммуникационных технологий (далее – ИКТ), открывающее перед образованием обширные возможности для инноваций. Новейшие академические и прикладные изыскания отечественной и зарубежной педагогики находятся в области изучения и внедрения в образовательный процесс именно данного типа технологий.

Вследствие чего, в настоящее время можно смело говорить о возникновении виртуальной педагогики.

Использование ИКТ в образовательном процессе дает возможность практической реализации современной концепции обучения, основанной на личностно-ориентированном подходе, позволяет применять новейшие педагогические технологии, соответствующие новой парадиг-

ме образования. В максимальной степени потенциал ИКТ реализуется при его использовании в дистанционном (электронном) обучении (далее – ДО), которое стало его неотъемлемой частью, а LMS–системы (Learning Management System) с постоянной регулярностью используются даже теми, кто постоянно встречается с обучающимися лицом к лицу.

В связи с этим, на сегодняшний день в условиях информационного общества ДО является высшей по технологическому уровню развития формой заочного обучения, отражающей новую философию образования, реалии постиндустриальной культуры, которые стали причиной изменения парадигмы заочного обучения в условиях информатизации общества и глобализации образовательных процессов [1].

Современное ДО предполагает обучение вне стен учебного заведения без непосредственного регулярного общения с преподавателем и возможно при наличии эффективного канала доступа к базам знаний, а специальная организация этих баз призвана обеспечить самостоятельное качественное усвоение материала. Этот новый вид обучения требует нового системного подхода к изложению и представлению учебного материала, к организации учебного процесса.

Специфика среды взаимодействия, определяющая особенности ДО на современном этапе, вызывает потребность в создании особого типа среды обучения, способной расширить опыт и возможности человека, или виртуальной среды обучения (далее – ВСО).

В общем случае, под ВСО понимается программная система, которая создана для поддержки процесса ДО, как индивидуализированного процесса передачи и усвоения знаний, умений, навыков и способов познавательной деятельности человека, происходит опосредованного взаимодействия удаленных друг от друга участников обучения [2]. ВСО обеспечивает комплексную методико-технологическую поддержку процесса ДО, включающую собственно обучение, а также управление процессом образования и уровень его качества.

Применение средств ВСО при изучении конкретной дисциплины позволяет создать условия для реализации индивидуального подхода к обучающимся. Среди средств ВСО можно встретить различные типы учебно-методических материалов: вводная презентация; комплект теоретических материалов; тестовые задания; демонстрационный тренажер; тренажер для формирования отдельных действий; перечень ссылок на литературу с указаниями на Интернет-ресурсы. Студенту предоставляется также график учебного процесса по дисциплине, в котором предлагается последовательность обработки тематических разделов и перечень практических занятий с указа-

нием сроков выполнения практических задач. Тем самым студент имеет возможность планировать собственную нагрузку с учетом указанных сроков. Кроме того, сохранение данных в виртуальной среде на сегодняшний день является очень актуальным, поскольку это не только упрощает работу владельца этих данных, поскольку все данные хранятся в одном месте, но и позволяет на любом другом компьютере иметь доступ к этим данным. Нужно отметить еще и тот факт, что проблемы с носителями или со случайными потерями информации не повлияют на результаты проделанной работы, которая сохранилась в виртуальной среде. [3]

Технико-технологическую основу ВСО составляет специальное программное обеспечение (программные платформы, LMS–системы), широко представленное на рынке образовательных услуг.

Существуют различные мнения о том, на основе какого именно программного продукта создавать собственную ВСО. Предпочтение могут иметь коммерческие проекты, которые на отдельных этапах использования имеют техническую и организационную поддержку компаний разработчика. Однако использование бесплатных ВСО повышает доступность ДО, является основным и весьма значительным их преимуществом [4].

Среди самых популярных систем можно выделить следующие: Ilias, Moodle, Lotus, VLE, Прометей, WebCT. Первые две – системы с открытым кодом (Open Source), то есть они распространяются бесплатно и дают возможность редактировать и изменять программный код соответственно потребностям вуза.

Ilias – открытая международная система, предназначенная для автоматизации и внедрения элементов ДО в образовательный процесс и обладает средствами для разработки и публикации учебных курсов, дает возможность создавать и управлять студенческими группами, то есть полноценная система ДО, ориентированная на использование сети Интернет [5].

Moodle является программным комплексом для организации ДО в сети Интернет. Moodle представляет собой систему управления учебными курсами, дает возможность преподавателям создавать эффективные онлайн-курсы и является мощным инструментарием, благодаря которому можно перенести традиционные учебные занятия в веб-пространство [6]. Популярность платформы Moodle обусловлена следующими причинами: широкие функциональные возможности для всех категорий пользователей, поддержка международных стандартов технологий обучения и тестирования, открытость кода, GNU–лицензия. На постсоветском пространстве платформа Moodle широко используется в России в рамках проектов "Виртуальный университет", "Электронная

Россия", "Обучение для будущего" (проект Intel), в Беларуси (Европейский гуманитарный университет), Казахстане и т.д. [7]

Для разработки и внедрения виртуальной среды ДО необходимо создание в образовательном учреждении специального подразделения, в задачи которого должны входить:

- ◆ координация деятельности подразделений образовательного учреждения в создании и внедрении технологий ДО;

- ◆ определение системного, прикладного и технического обеспечения, на которых будет базироваться разработка и внедрение ДО в образовательном учреждении;

- ◆ обеспечение представительства образовательного учреждения в сети Интернет средствами сайта образовательного учреждения;

- ◆ участие в разработке преподавателями кафедр дидактического и методического обеспечения виртуальной среды ДО (электронных учебно-методических материалов, созданных по технологиям ДО и соответствующих базовым направлениям подготовки образовательного учреждения);

- ◆ осуществление учебно-познавательной деятельности студентов с использованием технологий ДО;

- ◆ проведение консультаций для преподавателей/тьюторов по проблемам внедрения ДО в образовательном учреждении;

- ◆ апробация и внедрение технологий ДО в учебно-воспитательный процесс по определенным в образовательном учреждении базовым направлениям подготовки;

- ◆ выполнение плановых работ как внутреннего, так и внешнего финансирования (хоздоговорные темы, гранты и т.д.);

- ◆ обеспечение сотрудничества в сфере ДО с другими организациями;

- ◆ организация и регулярное проведение в образовательном учреждении семинаров по проблемам внедрения ДО с участием ведущих ученых и разработчиков виртуальных сред по технологии ДО;

- ◆ участие в международном сотрудничестве в сфере ДО.

Помимо того, возникает необходимость в интегрированной системе управления и учета ДО, которая требуется для ведения документооборота, являющегося сопутствующим процессом любого вуза. В системе ДО учебного заведения подобная система может быть реализована как целостная аналитическая система управления вузом, в которой представлены программы для работы всех его подразделений, а информация с них подается системно в единый программный интерфейс, или как отдельные автоматизированные рабочие места тех, которые возглавляют подразделения вуза. Данные из этой системы долж-

ны иметь возможность интеграции в системную среду ДО вуза, а также в учебно-воспитательный и административный процессы.

Участниками ДО являются слушатели (студенты), тьюторы (преподаватели, методисты, консультанты), технические специалисты, обеспечивающие работу технической инфраструктуры ДО вузов (инженеры, системные администраторы, программисты), без которых невозможно функционирование системы ДО вуза.

Основной частью содержания ВСО является учебный курс (далее – УК), представляющий собой совокупность текстовых и иллюстративных материалов, группируемых по тематическому критерию. Структуру УК можно представить в виде дерева: корень распадается на темы, которые состоят из иллюстрированного лекционного и тестового материала; лекции, в свою очередь, разделяются на параграфы, а в тесты включены вопросы с разными вариантами ответов. [8]

Ответственность за разработку УК несет преподаватель. В связи с чем, основное внимание при разработке и внедрении ВСО в ДО образовательного учреждения следует уделить подготовке соответствующего преподавательского состава. Современные требования, предъявляемые к преподавателю высшей школы, основанные на его компьютерной компетентности, достаточно высоки. Преподаватель-тьютор должен иметь достаточный опыт использования современных информационных и телекоммуникационных технологий для применения в учебном процессе (работа в локальной и глобальной сети, использование офисных приложений, графических редакторов и мультимедиа-средств). Также ему необходимы знания принципов создания тестов и тестовых заданий, использование системы тестирования в учебном процессе. [9]

Программа обучения преподавателей-тьюторов ДО должна предусматривать два модуля: теоретический модуль, посвященный основам (педагогическим и правовым) ДО, организации ДО с использованием Интернет-технологий, организации тестирования в системе ДО; практический модуль, посвященный разработке дистанционных курсов на базе используемой в вузе платформы, создание и управления дистанционными курсами с системой тестирования, мониторинг процесса обучения. За время занятий и самостоятельной работы слушатели курсов должны разработать фрагмент дистанционного курса, содержащий необходимые элементы: методические указания по использованию курса, структуру и взаимодействие электронных ресурсов теоретической и практической части, элементы системы тестирования, интерактивные элементы для работы преподавателя-тьютора с отдельным студентом и в малой группе, глоссарий. Участники обучения также должны экспертно оце-

нить дистанционные курсы, разработанные своими коллегами в ходе обучения.

Подводя итоги, можно утверждать, что разработка виртуальной среды дистанционного обучения образовательного учреждения инициирует новаторский характер педагогической деятельности, поскольку использование

новейших технологий ориентировано на воспитание личности, способной профессионально самореализоваться в условиях социальных вызовов. Использование виртуального методического обеспечения оказывает значительное влияние на увеличение объема знаний, объективное улучшение качества обучения, а также на информационную насыщенность образовательных услуг.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сысоева С.А. Проблемы дистанционного обучения: педагогический аспект // Непрерывное профессиональное образование: теория и практика. 2000. Выпуск III-IV. – С. 78–87.
2. Theory and Practice of Online Learning. – Athabasca University, 2004
3. Марчук Н.Ю. Психолого–педагогические особенности дистанционного обучения//Педагогическое образование в России. 2013. № 4
4. Аверьянова С.Ф., Папшев С.В. Обучение – компьютерные технологии – открытое образование// Телематика – 2002: труды всерос. науч.–метод. конф. – СПб.: СПГИТМиО, 2002.
5. Никольская И.А. Информационные технологии в специальном образовании. – М.: Издательский центр "Академия", 2011.
6. Мур М. Г. Информационные и коммуникационные технологии в дистанционном образовании / М. Г. Мур, У. Макинтош, Л. Блэк и др. – М.: Обучение–Сервис, 2006.
7. Троян Г. М. Концепция дистанционного образования, его эволюция и роль информационных и коммуникационных технологий // ИИТО ЮНЕСКО. М. : МЭСИ, 2011.
8. Зеленко Л. С., Загуменнов Д. А., Зинченко А. О. Основы построения виртуальной информационно–образовательной среды //Вестник Самарского государственного аэрокосмического университета. 2012. № 7(38).
9. Введение в сетевые технологии обучения / Под ред. Л. Г. Титарева, Ю. Б. Рубина. М.: Альфа, 2003.

© В.П. Мартынов, Е.Ю. Авксентьева, С.Ю. Авксентьев, (avksentievaelena@rambler.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики».



Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики

ЭЛЕКТРОННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС "ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫЕ УРАВНЕНИЯ" ДЛЯ БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ "МАТЕМАТИКА И КОМПЬЮТЕРНЫЕ НАУКИ"

ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCE "DIFFERENTIAL EQUATIONS" FOR BACHELORS OF THE DIRECTION "MATHEMATICS AND COMPUTER SCIENCE"

*A. Mironov
A. Tоропова*

Annotation

The article discusses the organization of independent work bachelors 02.13.01 (Mathematics and computer science), profile "Mathematical and computer modeling", with usage of elements of distance learning based on LMS MOODLE. Described a distant course on discipline "Differential equations" for students of 3rd year of physics and mathematics faculty of Elabuga Institute of Kazan (Volga region) Federal University. The resource includes theoretic material (in the form of lectures), sample decision tasks, tasks for independent work, control tasks (the tests). Demonstrated e-learning resource that allows you to organize independent work of students, to complement classroom training, providing successful learning by students of theoretical and practical training material.

Keywords: e-learning resources, independent academic work, e-learning, LMS MOODLE.

Миронов Алексей Николаевич

*Д.ф-м.н., профессор, ФГАОУ ВО "Казанский
(Приволжский) федеральный университет",
Елабужский институт, г. Елабуга*

Торопова Анна Александровна

*ФГАОУ ВО "Казанский (Приволжский)
федеральный университет",
Елабужский институт, г. Елабуга*

Аннотация

В статье рассматривается организация самостоятельной работы бакалавров направления 02.13.01 (Математика и компьютерные науки), профиль "Математическое и компьютерное моделирование", с использованием элементов дистанционного обучения на базе системы LMS MOODLE. Описан дистанционный курс по дисциплине "Дифференциальные уравнения" для студентов 3 курса, применяемый на физико-математическом факультете Елабужского института Казанского (Приволжского) федерального университета. Ресурс включает в себя теоретический материал (в форме лекций), образцы решения задач, задания для самостоятельной работы, контрольные задания (тесты). Продемонстрированы возможности электронного образовательного ресурса, позволяющие организовать самостоятельную работу студентов, дополнить аудиторные занятия, обеспечивая успешное изучение студентами теоретического и практического учебного материала.

Ключевые слова:

Электронный образовательный ресурс, самостоятельная работа, дистанционное обучение, LMS MOODLE.

ВВЕДЕНИЕ

Одной из основных задач высшего образования является формирование творческой личности специалиста, способного к саморазвитию, самообразованию, инновационной деятельности. Переход на двухуровневую систему образования предполагает значительное увеличение доли самостоятельной работы студента, что требует изменения организации самостоятельной работы.

В работах [1]–[3] показано, что использование электронных образовательных ресурсов способствует формированию компетенций, характеризующих готовность к самообразованию.

При этом указанные компетенции соответствуют компонентам познавательной деятельности человека [4], связанным с самообразовательной деятельностью:

- ♦ осознание человеком персональной необходимости в приобретении дополнительных знаний как средства самообеспечения возможности переквалификации

и придания этому личного смысла;

- ♦ умение мобилизовать, актуализировать знания, способы деятельности из числа уже усвоенных, отбирать из них необходимые для решения вставшей проблемы, соотносить их с условиями решаемой задачи, делать выводы из изученных фактов;

- ♦ обладание человеком необходимым умственным развитием, способностями усматривать в науке, производстве, экономике и жизненных ситуациях вопросы (проблемы), формулировать их, предусматривать и планировать последовательные шаги поиска ответа на них, их решение.

В настоящее время студент должен до 50% знаний получать сам, в процессе самостоятельной образовательной деятельности. Задействование электронных ресурсов отвечает сразу двум задачам – обучение студента дисциплине со стороны педагога и самообразование со стороны студента.

Дисциплина "Дифференциальные уравнения" изучается на 3 курсе бакалаврами физико-математического

факультета. Этот курс связывает методы математического анализа с проблемами математического моделирования, поэтому является одним из важнейших этапов общеобразовательной подготовки специалистов. Будущие специалисты должны овладеть основными методами решения дифференциальных уравнений, уметь ставить и решать естественнонаучные задачи с помощью дифференциальных уравнений, описывать простейшие математические модели с помощью дифференциальных уравнений.

Изучение дифференциальных уравнений является неотъемлемой частью подготовки будущих математиков. Дисциплина "Дифференциальные уравнения" является частью блока 1 (базовая часть) Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) направления О2.13.01 "Математика и компьютерные науки".

Для эффективного изучения дисциплины необходима эффективная организация процесса самостоятельной работы. Именно с этой целью и был создан дистанционный электронный образовательный ресурс "Дифференциальные уравнения".

Курс "Дифференциальные уравнения" является современным интегративным средством, которое позволяет студентам, как на очной, так и на заочной основе ознакомиться с содержанием курса, научиться решать дифференциальные уравнения различными методами и имеет функцию самоконтроля – студент может пройти тест по окончании курса.

Целью данного исследования является анализ применения дистанционного курса при изучении дисциплины "Дифференциальные уравнения".

Дистанционный курс создан на базе системы LMS MOODLE [5].

1. Структура дистанционного образовательного ресурса

Данный курс создавался на портале электронного обучения на сайте do.krfu.ru на базе системы LMS MOODLE.

Электронное обучение – одно из новых веяний современных технологий. Благодаря широкому развитию сети Интернет, практически каждый житель нашей страны, независимо от его возраста и материального положения, имеет возможность к свободному доступу в Интернет. В этой глобальной сети в настоящее время успешно функционируют тысячи различных образовательных курсов – начиная с обучения английскому языку пользователей всех возрастов (например, сайт begin-english.ru) и заканчивая тренировкой памяти, внимания и мышления (сайт edumarket.ru).

Основой электронного обучения является применение дистанционных образовательных технологий – совокупности методов, форм и средств опосредованного (в основном через Интернет) взаимодействия обучаемых с преподавателем и друг с другом в процессе обучения.

Дистанционные образовательные технологии приме-

няются как в традиционном (очном), так и в удаленном (заочном) обучении на различных уровнях: в программах высшего образовательного образования, в дополнительных образовательных программах, в программах повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров. В любых уровнях внедрение дистанционных образовательных технологий приносит значительный положительный результат.

Целью внедрения электронного обучения в КФУ является повышение эффективности учебного процесса за счет использования активных методов обучения и индивидуализации образовательных траекторий.

Данный электронный образовательный ресурс содержит краткий конспект лекций, материал в котором структурирован по темам.

Каждая тема содержит следующие обязательные элементы:

- ◆ полное название темы;
- ◆ аннотация темы;
- ◆ краткое изложение теоретического материала по теме;
- ◆ пояснения – "подсказки" для слушателей электронного образовательного ресурса, определяющие желательный ход самостоятельного занятия для каждого студента данного курса;
- ◆ практическое задание по теме.

Теоретический материал включает в себя основы теории обыкновенных дифференциальных уравнений и некоторые основные методы их решения.

Перечень теоретического материала, который вошел в состав дистанционного курса "Дифференциальные уравнения":

Тема 1. Уравнения с разделяющимися переменными.

Тема 2. Однородные уравнения.

Тема 3. Линейные уравнения 1-го порядка.

Тема 4. Уравнения в полных дифференциалах.

Тема 5. Уравнения 1-го порядка, не разрешенные относительно производной.

Тема 6. Уравнения, допускающие понижение порядка.

Тема 7. Линейные уравнения с постоянными коэффициентами.

Тема 8. Линейные системы с постоянными коэффициентами.

Каждое практическое занятие содержит примеры решений основных классов дифференциальных уравнений, относящихся к пройденному лекционному материалу.

Практическое задание включает в себя несколько дифференциальных уравнений и предлагаемые студенту действия для самостоятельного решения задач.

В состав дистанционного курса входит также итоговое тестирование, которое охватывает весь пройденный материал по курсу "Дифференциальные уравнения".

2. Самостоятельная работа студентов

Самостоятельная работа студента состоит из нескольких интегративных блоков: ознакомления с лекционным материалом, ознакомления с практическим заня-

тием по пройденной теме, выполнения практических задач и прохождения итогового тестирования.

В каждой теме содержится рекомендации для слушателей курса для успешного усвоения темы.

Весь лекционный материал состоит из темы данной лекции, основных определений, относящихся к этой теме и основных дифференциальных уравнений: их вида и способов их решения.

Студенту на данном этапе предлагается ознакомиться с лекционным материалом. Он может сделать это в любое свободное время, ограниченное сроками функционирования данного электронного образовательного ресурса.

Далее студенту предлагается ознакомиться с практическим занятием. Каждое практическое занятие содержит в себе несколько примеров из данной темы, а также их решения.

Следующий этап – практическое задание. Положительной стороной для студента является то, что студент сам решает, когда и где выполнять практическое задание.

Каждое практическое задание содержит рекомендации для студента по его выполнению.

Студенту предлагается самостоятельно выполнить данное задание и отправить ответ в виде прикрепленного файла. Для этого рекомендуется отсканировать рукописный вариант ответов на задания (или сфотографировать цифровым фотоаппаратом), а полученный файл отправить преподавателю.

Преподаватель курса "Дифференциальные уравнения" имеет возможность контроля за деятельностью студентов благодаря практическим заданиям. Проверив самостоятельное выполнение студентом практического задания, преподаватель может оценить успеваемость студента по данной пройденной теме.

Между студентом – слушателем дистанционного курса "Дифференциальные уравнения" – и преподавателем данного курса устанавливается связь через сеть Интернет.

Связь преподаватель – студент на электронном образовательном ресурсе выстраивается почти также как и при очном обучении в любом образовательном учрежде-

нии. За исключением, конечно, того, что общение происходит не непосредственно через диалог, а через сеть Интернет.

По мере прохождения курса студент имеет возможность написать преподавателю письмо на закрепленный адрес электронной почты, в котором он может задать все возникшие у него при прохождении темы вопросы.

Заключительным для студента этапом прохождения курса "Дифференциальные уравнения" является итоговое тестирование.

При прохождении итогового тестирования студенту предлагается ответить на 24 вопроса. Каждый вопрос содержит 3 ответа, 1 из которых правильный. У студента есть только 1 попытка на прохождение теста. Данное тестирование не содержит временного ограничения – у студента есть столько времени на его прохождение, сколько он пожелает.

По прохождении итогового тестирования студент переходит на страницу с результатами теста. В результатах указано, сколько ошибок в вопросах было допущено, какая итоговая оценка и какой процент освоения материала курса.

Также студенту предлагается ознакомиться со списком вопросов, в которых он допустил ошибки, где указано: номер вопроса тестирования, сам вопрос и неправильный ответ.

ВЫВОДЫ

Данный электронный образовательный ресурс "Дифференциальные уравнения" позволяет внедрить дистанционные образовательные технологии в обучение студентов направления "Математика и компьютерные науки".

Внедрение ЭОР оправданно, оно позволяет выработать у студентов одну из важнейших общепрофессиональных компетенций – способность решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры с применением информационно-коммуникационных технологий и с учетом основных требований информационной безопасности (ОПК-2).

ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимова Т.И. Организация самостоятельной работы бакалавров средствами дистанционного обучения // *Фундаментальные исследования*. – 2013. – № 11–4. – С. 747–750;
2. Anisimova T.I., Krasnova L.A. Interactive Technologies in Electronic Educational Resources // *International Education Studies*. – 2015. – Vol. 8, No. 2. – С. 186–194.
3. Анисимова Т.И., Краснова Л.А. Дистанционное обучение как одна из интерактивных форм подготовки специалистов в вузе. // *Сборник научных трудов SWorld. Материалы международной научно-практической конференции "Современные направления теоретических и прикладных исследований 2013"* – Выпуск 1. Том 16. – Одесса: КУПРИЕНКО, 2013. – С. 78–81.
4. Пидкасистый П.И., Фридман Л.М., Гарунов М.Г. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.
5. Андреев А.В., Андреева С.В., Доценко И.Б. Практика электронного обучения с использованием Moodle. – Таганрог: Издательство ТТИ ЮФУ, 2008. – 146 с.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЕТЕВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

FEATURES OF USE OF THE NETWORK OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE PROFESSIONAL WORK OF THE TEACHER

O. Mnatsakanyan

Annotation

This article discusses the use of network technology to educational problems facing the education system. Obtained didactic opportunities and pedagogical features of networking, which is an important resource of innovative education.

Keywords: network learning environment, network technology, networking, planning, educational activities.

Мнацакян Ольга Леонидовна

*К.п.н., доцент каф. социальной
и педагогической информатики, Российский
государственный социальный университет*

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы использования сетевых образовательных технологий для задач стоящих перед системой образования. Выделены дидактические возможности и педагогические особенности сетевого взаимодействия, которое является важным ресурсом инновационного образования.

Ключевые слова:

Сетевая образовательная среда, сетевые технологии, сетевое взаимодействие, проектирование, образовательная деятельность.

На сегодня актуальным направлением в образовательной среде вуза, является введение сетевого обучения, связанного не только с активным развитием информационных технологий, их дидактическими возможностями, но и важными задачами обеспечения качественного непрерывного образования, формирования успешной конкурентно способной личности. Также необходимым компонентом в развитии теории и практики организации учебного процесса образовательного учреждения любого уровня является использование сетевых образовательных технологий, представляющих собой составную часть информационно-образовательной среды учебного заведения. Поэтому главным условием нормального функционирования данной среды образовательного учреждения становится наличие квалифицированных педагогов, которые используют эту среду для организации учебного процесса с элементами инноваций.

Не менее важным условием повышения качества образования также, является переориентация системы образования к самой личности обучаемых, повышение значимости личностных результатов обучения. Обучение должно формировать такие мотивы деятельности, в условиях которых обучаемые могли с наибольшим энтузиазмом реализовать свои познавательные и творческие

потребности, интересы, служить самореализации личности для эффективного социального и профессионального утверждения молодого поколения.

Сетевая образовательная среда обеспечивает подготовку и консультационное сопровождение специалистов в сфере инновационной деятельности, создает условия для широкого применения электронного, дистанционного обучения, обеспечивает процесс непрерывного образования для программ различных уровней подготовки и объемов. Сетевая технология является важной базой использования сети Интернет, предоставляющая доступ не только к информационным и учебно-методическим материалам, а она также обеспечивает среду для интерактивного взаимодействия между преподавателем и обучаемыми.

В настоящее время сетевое взаимодействие может обеспечивать доступность высококачественного образования всех категорий людей, это и открытость образовательных организаций, вариативность образования, оказывающее большое значение в повышении профессиональной компетентности педагогов.

Необходимо отметить, что сетевое взаимодействие является важным ресурсом инновационного образова-

ния, которое способствует:

- ◆ распределению ресурсов общих задач деятельности;
- ◆ проявлению инициативы каждого конкретного участника;
- ◆ осуществлению прямого контакта участников друг с другом;
- ◆ выстраиванию многообразных возможных путей движения при общности внешней цели;
- ◆ использованию общего ресурса сети для необходимых нужд каждого конкретного участника.

Существует большое количество сетевых технологий, которые можно было бы использовать в учебном процессе. Однако, по ряду причин, применение данных технологий в сфере образования не слишком распространено.

При всем большом многообразии форм и технологий обучения, используемых в образовательном процессе, преимущество получают те технологии, которые ориентированы на самостоятельную деятельность обучаемых, где в явном виде может быть представлен "продукт" этой деятельности, оцененный преподавателем и сокурсниками, а также востребован в учебной или практической деятельности.

Особое место среди них занимает технология проектной учебной деятельности, основой которой являются познавательные навыки обучаемых, умения самостоятельно структурировать и актуализировать свои знания, умения увидеть, обосновать и успешно решить проблему [1].

Умения, которые вырабатываются обучающимися в ходе проектирования, способствуют развитию многих жизненно важных умственных и практических действий, таких как:

- ◆ выявление потребностей, способствующих усовершенствованию предметного мира, улучшению потребительских услуг;
- ◆ понятие поставленной задачи, требований, которые представляются к выполненной работе;
- ◆ составление планирования конечного результата работы и представление данной работы в вербальной форме;
- ◆ оценивание результатов на достижение планируемых результатов, в соответствии с трудозатратами и новизной, объемом и качеством выполненного;
- ◆ проектирование, составляющее основу профессиональной проектной деятельности, индивидуальность проектировщика и т.д.

В условиях сетевого взаимодействия у каждого обучающегося ставится индивидуальная задача – это управление собственным образованием, проектирование своего личного образовательного результата. Теперь он

должен сам выбирать оптимальный маршрут и средства, принимать во внимание вероятные риски при получении образования.

Использование сетевых образовательных технологий может оказывать быстрое, эффективное и очень плодотворное содействие в организации самостоятельной работы студентов. Традиционно в вузовской подготовке на выполнение самостоятельной работы выделяется столько же учебного времени, сколько отводится на аудиторную работу, этим можно подчеркнуть важность данной формы обучения. Преподаватели на лекционных, практических (семинарских) занятиях, лабораторных работах ориентируют студентов на самостоятельную работу как на одну из важных форм учебно-познавательной деятельности, в результате которой происходит формирование мотивационной основы деятельности студентов, а также развитие умений применения полученных знаний в незнакомой ситуации. Поэтому участие студентов в сетевых сообществах является эффективной формой для организации самостоятельной работы (выполнение домашнего задания к очередному занятию, работа индивидуально или коллективно над проектом, самостоятельная подготовка к аттестации, занятия в элективном курсе другой школы, получение дополнительного образования, самообразование). Преимущество такой работы по сравнению с обычной учебной деятельностью, можно охарактеризовать таким важным параметром, как отсутствие временных рамок отдельного учебного модуля. Результаты своей деятельности вне занятий также, фиксируются в сетевой среде, студенты могут открыть доступ к ним как для своих сокурсников, так и преподавателей.

Данная деятельность имеет свои особенности и возможности, которые не всегда присутствуют в других видах учебной деятельности. М.Л. Кондакова и Е.Я. Подгорная выделяют следующие характерные особенности применения сетевых технологий в образовательном процессе, обладающие свойствами [2]:

- ◆ Гибкости, адаптивности (возможность выполнения задания в индивидуальном темпе);
- ◆ Интерактивности (возможность обучения в диалоговом режиме всех участников образовательного процесса);
- ◆ Асинхронности (возможность реализации технологии обучения независимо от времени, по удобному расписанию);
- ◆ Открытости (обучающим предоставляется доступ ко многим источникам учебной информации, такие как, электронные библиотеки, базы данных, электронные ресурсы различных организаций и образовательных учреждений и др.);
- ◆ Массовости (эффективности технологии обучения не зависит от количества обучающихся);
- ◆ Доступности (возможность равного обеспечения

получения задания независимо от места нахождения и проживания).

Рассматривая дидактические возможности и методические функции таких технологий можно сказать, что они способствуют более полной реализации информационного взаимодействия образовательного процесса, формированию новых моделей и технологий в организации учебной деятельности, способствуют условиям, которые повышают эффективность самостоятельного учебного процесса обучающихся.

Так же можно отметить, что возможности данных сетевых ресурсов помогут в значительной степени дополнить перечень тех материалов, которые можно эффективно применять, как для учебной деятельности, так и для самообразования. В этом направлении, отдельное внимание уделяется новым возможностям сети Интернет, а именно способам представления информации её гипертекстовость и мультимедийность, возможность эффективной организации поиска информации и другой широкий спектр использования интерактивных технологий, позволяющих обеспечивать взаимодействие студентов с обучающей системой, а так же способствовать реализации новым подходам к обучению основанном на диалоге с компьютером.

Примером для организации образовательного процесса с использованием сетевых образовательных технологий можно рассмотреть сервисы Google, использование которых позволяет открывать новые возможности, как для аудиторной работы так и за ее пределами. При использовании таких сервисов, каждый обучающийся может принимать участие в дискуссии, высказывать свое мнение, все это будет способствовать новым перспективам в учебном процессе.

Учебная аудитория, при использовании данных сервисов, позволяет значительно расширить свои физические границы до бесконечной интернациональной аудитории, рассмотрим некоторые из них [3]:

- ◆ Gmail (является хранилищем электронной почты, служит инструментом для поиска информации, осуществляет отправку мгновенных сообщений прямо из своих аккаунтов).

- ◆ Календарь Google (позволяет обучающимся составлять свое расписание, планировать и обмениваться календарями и мероприятиями).

- ◆ Google Talk (предоставляет возможность звонить своим знакомым и отправлять бесплатно мгновенные сообщения в любое время в любую точку мира).

- ◆ Документы Google (возможность совместного использования документов, электронных таблиц и презентаций, организация совместной работы, как в пределах группы, так и всего учебного заведения в режиме ре-

ального времени).

- ◆ Сайты Google (возможность совместной работы и централизованного хранения различных документов, связанных между собой, веб-информации, и др.).

- ◆ Google Видео для учебных организаций (предоставляет возможность размещать видеофайлы и организовывать совместный доступ к ним, позволяющий учебному заведению использовать видео для внутреннего обмена информацией и эффективной совместной работы).

Для проведения вебинаров уже не нужно дополнительное оборудование или дорогостоящие видеосистемы – достаточно подключиться к социальной платформе Google+ и можно проводить занятия, в том числе подключая преподавателей и студентов из любой географической точки, а самые интересные лекции не только записывать, но и транслировать в режиме реального времени.

В итоге можно выделить несколько направлений использования сетевой образовательной среды, которая является: площадкой для организации педагогических дискуссий (обмен новыми педагогическими технологиями, обмен информацией по интересующим вопросам, темам, анализ ее, использование полученной информации в учебных и научных целях); платформой для создания дистанционного обучения (проведение телеконференций, лекций, семинаров, участие в которых объединяет учителей, учеников, как из разных регионов, так и разных стран; платформой для реализации сетевой исследовательской деятельности (организация различных совместных исследовательских работ среди обучаемых из разных регионов и стран); позволяет организовать: мониторинг внешкольной деятельности учащихся возможность для консультаций учащихся с педагогами или педагогов между собой, а также между учащимися разных школ и регионов, консультационную помощь школьникам и учителям из научно-методических центров; неформальное общение между учителями, учителями и родителями, учителями и учащимися, между администрацией школы и родителями и т.д.

В преподавательской практике встречается несколько видов домашних работ. В основном, это работа над текстом учебников и разных дополнительных источников информации (словарей, периодической печати, Интернет и т.д.); решение задач и выполнение упражнений, письменные работы, написание рефератов, докладов и т.д.. Использование сетевых технологий в организации домашней работы может также оказать быструю, эффективную, а главное плодотворную помощь в учебе.

Одним из таких сетевых средств, позволяющее эффективно организовать домашнюю работу является блог. Он способствует индивидуализации процесса обучения, а его "прозрачность" позволяет организовать творческий подход обучающихся к выполнению самостоятельных ра-

бот. В то же время, студенты, которые испытывают затруднения, всегда могут посмотреть, как выполняется работа его товарищами, попросить о помощи, консультации и оперативно получить ее. Использование блога позволяет так же наиболее эффективно способствовать формированию у обучающихся социальных и коммуникативных компетенций путем организации открытых обсуждений любых вопросов и принятия коллективного решения.

Рассмотрим некоторые возможности блога при выполнении домашнего задания:

Блог может служить площадкой для новостей, мультимедийных презентаций, ссылок на веб-ресурсы, видео и много другое. Этот материал будет доступен для студентов, как в аудитории, так и дома. При необходимости использование паролей может ограничить доступ и приватность блога. В блоге можно организовать онлайн-обсуждение по заданной теме. Комментирование материалов позволит обучающимся организовать учебную дискуссию, формирующую у них коммуникативные навыки, необходимые современному человеку в общении Интернет-пространства. В блоге можно создавать, редактировать и изменять свои публикации, т.е. любой пользователь может стать автором собственных заметок. Работа в блогах позволяет учителю проведение консультаций в соответствии с расписанием в режиме он-лайн, обеспечивает систематическое наблюдение за освоением обучающимися предметного курса, проверку домашнего задания, контрольных и лабораторных работ, оценивать их, вести диалог со студентами по сети, учитывая их соответствующие индивидуальные особенности.

Реализация данных возможностей, а в частности ведения образовательного блога, предполагает владение высокого уровня информационной компетентности преподавателя, являющейся в настоящее время одним из важных требований, как к преподавателю, так и учителю информатики. Кроме этого, на педагога возлагается серьезная ответственность за материал, опубликованный в

сети Интернет, размещенный обучающимися или им самим, т.к. особенностью блога является его открытость для всех пользователей сети.

Таким образом, использование сетевых технологий в образовательной деятельности позволит внести в структуру учебного предмета новые методы работы, создать условия для оперативной поддержки обучающихся, преподавателей на рабочем месте, а так же условия для проектной и самостоятельной работы студентов, внести новые средства исследовательской деятельности как элемента содержания обучения [4].

Для подготовки будущего учителя необходимо предусматривать в образовательном процессе широкое использование активных и интерактивных форм проведения занятий: дискуссий, семинаров в диалоговом режиме, деловых и ролевых игр, психологических и иных тренингов, разбора конкретных ситуаций, групповых дискуссий, представленных результатов работ студенческих исследовательских групп, вузовских и межвузовских телеконференций. Для формирования и развития профессиональных навыков обучающихся необходимо сочетать перечисленные формы с внеаудиторной работой.

Сетевые образовательные технологии предусматривают широкое использование исследовательских и проблемных методов, применение полученных знаний, как в совместной, так и в индивидуальной деятельности, способствует развитию культуры общения, самостоятельного критического мышления, выполнения различных социальных ролей в совместной деятельности. Кроме того, эти технологии эффективно решают проблемы личностно-ориентированного обучения. Обучаемые в полной мере могут проявить свои способности, им удается сформировать свою аргументированную точку зрения на решение той или иной проблемы, проявить свои творческие индивидуальные задатки, достичь определенных результатов в различных областях знаний, самоутвердиться в своих глазах и завоевать авторитет у одноклассников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зенкина С.В., Панкратова О.П. Аналитический обзор современных информационных образовательных технологий // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2014. № 1. С. 73–81.
2. Кондакова М.Л., Подгорная Е.Я. Методические рекомендации по организации учебного процесса с использованием дистанционных образовательных технологий в условиях сетевого взаимодействия образовательных учреждений и организаций. М.: спортакадемпредс, 2005. 120 с.
3. Сугак Д. Б. Роль веб-сайта в научно-образовательной деятельности вуза // Вестник спбгуки. 2012. № 3 С.77–82.
4. Сурхаев М.А. Развитие системы подготовки будущих учителей информатики для работы в условиях новой информационно-коммуникационной образовательной среде: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.02. – Москва, 2010. 332 с.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧЕВОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ОВД

EDUCATIONAL MODEL OF FORMATION OF SYSTEM OF VOCATIONAL SPEECH TRAINING OF STAFF OF DEPARTMENT OF INTERNAL AFFAIRS

L. Noskova

Annotation

Article is devoted to model of formation of speech preparation by which the training defines training process, thinks over the purposes, prepares the contents, defines forms and methods, tutorials, and trained owing to not formation of speech preparation perceives the experience which is passed on to it when training.

Keywords: methods, forms of education, model of formation of system of vocational speech training.

Носкова Людмила Германовна
К. пед.н., доцент,
Академия управления
МВД России

Аннотация

Статья посвящена модели формирования речевой подготовки, при которой обучающий определяет процесс обучения, продумывает цели, готовит содержание, определяет формы и методы, средства обучения, а обучающийся в силу несформированности речевой подготовки воспринимает опыт, передаваемый ему при обучении.

Ключевые слова:

Методы, формы обучения, модель формирования системы профессиональной речевой подготовки.

Понимание модели формирования системы профессиональной речевой подготовки сотрудников органов внутренних дел обуславливает ее содержание и включает методы обучения, формы, средства, с помощью которых достигается результат. Данная модель строится, опираясь на цели профессионального образования; социальные ожидания, интересы и потребности обучающихся (конкретной категории); инновационные изменения в теории и практике преподавания; современные тенденции в психолого-педагогической науке применительно к учебному процессу; открытость педагогической системы и ее способности к самоорганизации, предполагающей развитие и самосовершенствование [1].

Модель – это образование системное, включающее взаимосвязанные и взаимообусловленные блоки, реализация содержания которых помогает получить проецируемый результат: установочный – опора на имеющиеся знания и опыт обучающихся; знаниевый, содержащий общую информацию (включение ее в реальные ситуации с целью подготовки специалиста к функциональному усвоению знаний), профессионально-ориентированную – изложение информации с позиций профессиональной значимости; тренинговый – закрепление знаний и формирующий умения; исследовательский, направленный на развитие способов самостоятельной исследовательской деятельности; контролирующий, нацеленный на опреде-

ление достигнутого уровня формируемой культуры.

Каждый из названных блоков включает в себя освоение знаний и умений как общего, так и профессионально-ориентированного характера. Содержание и отбор учебного материала определяют специфику его построения [2]. Без описательно-феноменологического элемента на обойтись, здесь заложена часть культуры, формы общественного сознания, сфера духовного. Второй пласт – нормативно-технологический – передача четких образцов, инструкций, которые предлагают алгоритмы профессиональной деятельности. Семиотический пласт раскрывает конкретное знание профессионала. В содержание изучаемого материала мы включаем и ценностно-ориентационный (право на собственное мнение по поводу получаемой информации) и смыслопоисковый (формирование творческого отношения к знанию) пласты.

Конкретная наполняемость обучения профессиональной речевой грамотности сотрудников ОВД в системе профессионального образования определяется требованиями, предъявляемыми к специалисту органов внутренних дел обществом и позволяющими установить показатели ее сформированности и уровни владения общей и профессионально-ориентированной речью. Мы выделяем четыре уровня сформированности речевой подготовки сотрудника ОВД: низкий (ограниченный), средний (достаточный), адекватный и высокий.

Низкий (ограниченный) уровень проявляется в безграмотности (от 5 разнотипных ошибок на текст, включа-

ющий 60–80 слов); несоблюдение культурноречевых норм в устной и письменной речи (от 4 ошибок на тот же объем текста). Данный уровень характеризуется несформированностью элементарных языковых, речевых знаний. Это проявляется в недостаточных представлениях о стилистической разнице текстов, разности языковых средств и жанров, низком уровне информационной культуры, выражающийся в невладеии различными видами чтения как способа извлечения информации; в неумении составить план текста, отражающий его логику и структуру; определить тему и основную мысль текста; сформулировать тезисы в соответствии с предъявляемыми к ним требованиями; самостоятельно составить реферат, отвечающий теме, структуре и оформлению; точно, без отступлений от темы, изложить воспринятую при чтении или на слух информацию. Анализируя ограниченный уровень мы отмечаем недостаточно сформированные умения, позволяющие обучающемуся полноценно участвовать в диалоге, адекватно ситуации общения организовывать высказывание. Сотрудники ОВД, имеющие низкий уровень владения речью не придают значения соблюдению речевого этикета в ситуациях неофициального и официального общения, слабо демонстрируют уважение к собеседнику и речевое самоуважение, эмпатию. Этот уровень не предполагает навыков публичного выступления, отличаясь репродуктивным уровнем контакта с аудиторией, что не подразумевает обратной связи, знания предмета речи и владения различными стратегиями и тактиками работы с аудиторией. Все признаки указывают на невозможность полноценного участия в дискуссии, обсуждении, отсутствие индивидуальной речевой манеры. Рассматриваемый уровень констатирует неготовность индивида к самоопределению, профессиональному образованию и самообразованию, что подкрепляется низкой мотивацией или ее отсутствием к достижению высоких результатов в обучении.

Средний (достаточный) уровень речевой подготовки предполагает, что сотрудник ОВД владеет большей частью необходимых речевых знаний, умений и навыков, однако испытывает затруднения в использовании разнообразных средств языка для выражения мысли как в устной, так и в письменной форме, в разных жанрах и стилистике. Письменная речь рассматриваемого уровня содержит меньшее число ошибок (не более 4–х на указанный объем текста), также культурноречевых ошибок или недочетов. Устная речь обладает структурой, но присутствует небольшое число культурноречевых ошибок, иногда она алогична, не всегда выразительна. Носитель достаточного уровня речевой подготовленности способен составить план к тексту, определить его тему, основную мысль выделить, составить конспект, реферат, тезисы, но допускает ошибки в формулировании и структуре, не всегда выдерживая требования, предъявляемые к тексту, умеет организовать диалогическое общение, но не может презентовать себя. Средний уровень подразумевает умения работы с текстом на основе использования разного вида чтения; излагать воспринятую информацию при

чтении или на слух почти в неискаженном виде. Рассматриваемый уровень предполагает не всегда последовательное проявление речевого уважения к собеседнику и речевого самоуважения, соблюдения этикетных и этических норм в различных – как официальных, так и неофициальных ситуациях общения, а также эмпатии. Представитель среднего уровня владеет навыками публичной речи, но не всегда устанавливает обратную связь при выступлении. В активе почти отсутствуют стратегии и тактики публичного выступления, есть чувство неуверенности, нет спонтанной ораторской речи, умения быстро корректировать собственное выступление, нет свободы в ведении дискуссии с постоянной логикой и убедительностью в суждениях, отсутствует своеобразие речи. Данный уровень является достаточным для участия в жизни общества, характеризуется потребностью в самореализации и стремлением к самообучению.

Адекватный уровень речевой подготовленности сотрудника ОВД указывает на наличие знаний, умений и навыков, необходимых для проявления функциональной грамотности, общекультурной и профессиональной компетентности. Он соответствует хорошей грамотности (до 2 негрубых орфографических, пунктуационных ошибок на рассмотренный объем текста; соблюдение норм культуры речи и стилистики (до 2 недочетов на тот же объем текста); умение составить текст на заявленную тему, в соответствии с определенным стилем и жанром. Адекватный уровень включает в себя умение работать с текстом на основе использования различных видов чтения, составление разного рода записей; свободное изложение как в сжатом, так и в полном виде воспринятой на слух или полученной при чтении информации на основе одновременного критического анализа; свободное владение диалогической и монологической речью; умение прогнозировать тактику речевого поведения собеседника и быстро перестраивать собственное речевое поведение. Этот уровень характеризует его носителя как проявляющего речевое уважение к себе и собеседнику, толерантность, способность к эмпатии, соблюдение социальных и статусных ролей в общении применительно к различным социокультурным ситуациям. Имеющий адекватный уровень речевой подготовленности характеризуется умением публичного выступления, демонстрирует обратную связь с аудиторией, обладает навыками ведения дискуссии, но не всегда логичен, хотя это общению не мешает. Обладает речевой индивидуальностью.

Высокий уровень отличает сформированность общей и профессиональной речевой культуры. Устная и письменная формы речи отвечают нормам литературного языка, не содержат ошибок (допускается по одной негрубой орфографической, пунктуационной и речевой на текст, объемом 80–100 слов). Речевая личность сотрудника ОВД данного уровня демонстрирует все необходимые умения и знания, указывающие на свободное владение языком и речью в различных стилистических и жанровых контекстах. Важными показателями рассматриваемого уровня являются умение творчески работать с ау-

диторией, используя различные приемы воздействия на слушателей, различные стратегии и тактики для достижения цели. Высокий уровень характеризует яркую индивидуальную речевую манеру, компетентное участие в дискуссиях, четкость изложения своих позиций, умение довести аргументы, доказательства для подтверждения мнения, демонстрирует красивую, логически организованную спонтанную речь во время обсуждения, может вести беседу на сложную тему. Данный уровень отражает осознанную мотивацию к грамотной речевой деятельности, высокую потребность к самореализации творческого и исследовательского характера, стремление к самосовершенствованию и компетентностному профессиональному росту.

С системой критериев и показателей сформированности речевой подготовленности тесно связана система критериев и показателей эффективности самого процесса ее формирования [3]. Системно-структурный, функционально-деятельностный и организационно-композиционный показатели позволяют оценить модель обучения (деятельностно-структурно-функциональный критерий), процесс формирования речевой подготовленности на общеобразовательном, дисциплинарно-профильном и личностном уровнях (критерий инновирования), систему соположенных целей и задач (критерий целеполагания), эффективность комплексной технологии (интегральный критерий).

Проектирование педагогической системы профессиональной речевой подготовки сотрудника ОВД в условиях непрерывного образования, предполагает систему контроля и оценки учебных достижений. Технология обучения опирается на развитие деятельности, а не накопление фактов. Поэтому технологический инструментарий измерения достижений опирается на балльную шкалу, учитывающую вышеназванные критерии оценки в соответствии с уровнем владения речью, независимо от статуса обучаемого, предполагает ориентацию на каждого обучаемого в отдельности.

Контроль и оценка уровня сформированности речевой подготовленности осуществляется в условиях различных учебных форм. Инновирование процесса обучения в педагогической системе профессиональной речевой подготовки сотрудников ОВД выполняет социальную функцию, которая выделяет три аспекта в формировании и развитии общей и профессиональной речевой культуры: образовательного, профессионально-ориентирован-

ного и личностного.

Под образовательным аспектом мы понимаем формы и методы, направленные на развитие общей речевой подготовки. Он реализуется на основе специальных дисциплин, формирующих владение языком. Методы – задача/исследование – диалог – игра. Каждый предполагает свои формы организации учебного процесса. Диалог активизирует коммуникативную среду, появляются лекция-беседа, лекция-диалог, лекция-провокация, лекция вдвоем, проблемная лекция, лекция-интервью. Очень эффективен видеотренинг. Исследование как метод образовательного аспекта предполагает организацию учебного процесса как в учебное, так и во внеучебное время. Игра как один из методов образовательного аспекта предполагает проведение активных семинаров, предусматривающих всех участников обучения.

Профессионально-ориентированный аспект предполагает формы и методы специальной подготовки обучающихся, в которых формируется уровень профессиональной речи. Он реализуется на протяжении всех лет обучения или периода курсовой подготовки в системе учебных занятий, формирующих профессиональную компетентность специалиста. Личностный аспект предполагает самообучение и самовоспитание обучающихся и требует организации учебной деятельности, где стимулом является собственное стремление к самосовершенствованию, самомотивация к обучению.

Профессионально-ориентированный аспект обучения основан на постоянном контроле за речью обучаемых на любой дисциплине. Личностный – на контроле собственных результатов и достижений.

Инновирование обучения выступает в качестве интерактивной технологии, соединяя в образовательном процессе модели экстенсивного, продуктивного и интенсивного обучения – от передачи обучающимся как можно большего объема качественных знаний к профессиональной подготовке и формированию квалифицированного специалиста, к выработке осознанной потребности в непрерывном образовании, самосовершенствовании, саморазвитии, самовоспитании.

Каждая из обозначенных моделей основывается на создании активной речевой, коммуникативной среды, в которой диалог, полилог, текстовая деятельность становятся функционально значимыми; развивая общую культуру, формируя облик высокого профессионала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бершадский, М. Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии / М. Е. Бершадский, В. В. Гузев. – М. : Педагогический поиск, 2003. – 256 с.
2. Гусинский, Э. Н. Образование личности – М. , 1994. – 136 с.
3. Лазарева И. А. Интенсивный и экстенсивный методические подходы к обучению студентов юридических вузов на базе информационных технологий М., 2005

ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ КРИЗИСНЫХ СОСТОЯНИЙ В СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ОДАРЕННОЙ ЛИЧНОСТИ

THE MAIN STAGES OF CRISIS STATES IN THE IMPROVEMENT OF GIFTED INDIVIDUALS

T. Sarkisyan

Annotation

Today is a major problem for the development and improvement of personality of children presented a variety of abilities. In this paper, to discuss the question of defining what is meant by the concept of a gifted person, what is ability, talent and how to describe them. Separate the main stages of crisis States in the improvement of gifted individuals. Conclusions are drawn and recommendations are given for the various methods, allowing the most beneficial and painless to pass the crisis stage.

Keywords: gifted personality, intelligence, creativity, crisis.

Саркисян Татьяна Николаевна

Кандидат культурологии, доцент,

"Государственный морской университет

им. адмирала Ф.Ф. Ушакова",

Институт морского транспорта,

экономики и менеджмента

Аннотация

На сегодня существует достаточно большая проблема развития и совершенствования личности детей, одаренных разнообразными способностями. В данной работе ставится вопрос об определении, что понимается под понятием одаренная личность, что такое способности, дарование и как можно их описать. Отдельно выделяются основные этапы кризисных состояний в совершенствовании одаренной личности. Делаются выводы и даны рекомендации по использованию разнообразных приемов, позволяющих максимально благоприятно и безболезненно миновать кризисные этапы.

Ключевые слова:

Одаренная личность, интеллект, творчество, кризис.

В настоящее время каждый исследователь, занимающийся проблемами одаренности, пытается ответить на вечные вопросы: что такое способности, дарование и как можно их описать?

Что же заставляет нас оценивать личность как одаренную, талантливую? Не только то, что она может делать не по возрасту рано, но еще нечто – неуловимое, неожиданное, позволяющее интуитивно отличить одаренность от обученности или просто от общей культуры, впитанной вместе с атмосферой семьи. Признаки, о которых идет речь, индивидуальны и, вместе с тем, выражаются на языке общепонятных действий, умений и т.п. [1]

Не существует людей с многосторонне и равноценно выраженными способностями, даже среди гениев. Поэтому можно предположить то, что мы привычно называем способностями – это признаки, симптомы одаренности.

Каждая жизнь неповторима. На определенных стадиях своего совершенствования люди испытывают различные влияния на психику и в целом на организм. Приспособление к происходящим воздействиям, а также аннулирование данных проблем составляют смысл специфических этапов здорового совершенствования личности.

[2] Л. Выготский сравнивал кризисные периоды с периодами переходными, когда в течение определенного времени наблюдаются серьезные изменения в личности, которые постепенно накапливаются на предыдущих этапах. Однако, для их выполнения необходим особый случай, резкий скачок, так сказать, переломный момент. Предыдущее состояние личности теряется, слабеет, раскрывая другую ипостась, в результате чего возникает новое восприятие окружающей среды, привнося новизну ощущение как в отношении себя с миром, так и с самим собой. Бывает, что эти периоды сравнивают в развитии с возрастными кризисами.

Данный термин звучит как синоним разрушения, тупика или катастрофы. Это нелегкий этап жизни, сопряженный с внутренней дисгармонией, когда корень страданий видишь в себе.

Понятие кризиса пришло в психологию из медицины. В переводе с греческого выражает исход, изменение, решение. Рассмотрим некоторые смысловые градации в данном контексте.

С медицинской точки зрения кризис означает сложное маргинальное состояние, переживаемое организмом.

Кризис рассматривается как перелом, изменения в жизнедеятельности, приводящие к переменам мировосприятия, во взглядах, в представлениях, в поведении. Это обычное проявление психологической специфики переломных этапов в ходе роста человека. Речь идет о возрастных кризисах.[3]

В другом контексте кризис означает психологическое нарушение в обычной жизни, обрамленное страданиями, депрессивными состояниями. Такое состояние может расцениваться как маргинальное между болезнью и психическим здоровьем. [4]

Следует отметить также, что кризис можно понимать как болезнь роста, характерная в особых социальных ситуациях.

Важно отметить, что кризисы и критические периоды – не совсем одно и то же. Критические периоды испытывают все люди, однако сильные кризисные состояния, сложности во взаимоотношениях, возникают не с каждым человеком.

Естественно, каждый человек испытывает нормативные критические этапы в развитии. Он сталкивается с некоторыми противоречиями, связанными с особыми факторами развития, жизнедеятельности.

Одаренность формируется, развивается на внеличностной почве, независимо от взросления личности. Чем она одареннее, тем труднее получается ей "увязывать" возможности, стремлений, долженствований, развитие того, что определяет личностную базу его развития. Возможно, поэтому жизнь одаренных людей изобилует кризисными состояниями в результате размышлений, стремления уяснить себе природу смысловых оснований бытия.[5]

С детства в большинстве своем выбираются не только профессия, но и образ жизни, а значит специфические условия, среда и способ личностного развития. Особенность личностного становления состоит в том, что индивид осознает свою особенность по отношению к другим, интегрируя себя таким образом в общество.

В начале XX столетия английский психолог Чарльз Спирмен пришел к выводу о том, что в структуре интеллекта человека взаимодействуют два фактора: общий – или G-(general) – фактор и специфический – или S-(special) – фактор. Последний свойственен только определенным конкретным видам деятельности. G-фактор является врожденным и не изменяется под воздействием деятельности и обучения. От него зависят творческие способности человека, в каком бы виде деятельности они не проявлялись. S-фактор активизируется только под влиянием соответствующей деятельности. Оба этих фактора всегда взаимодействуют, однако в одних человек-

ских способностях в большей, в других – в меньшей степени. В математических и языковых способностях, по мнению исследователей, соотношение равно 15:1 в пользу G-фактора.

Труд вбирает в себя как творческие, так и репродуктивные части, требуя креативности, планирования, контроля, а также особых навыков для достижения поставленных целей. В результате разочарование и, даже, скука могут возникнуть до усталости, тем самым остановить продвижение вперед к цели.

Труд нацелен на открытость, освоивание новых подходов деятельности для достижения намеченной цели.

Осознание сущности труда приходит как изнутри, т.е. от стремления осуществить желанные цели и возможности, так и извне – в ходе реализации жизненной перспективы.

Разрешить психологически критическую ситуацию – это значит перейти на следующий этап личностного развития. Поскольку одаренные личности отличаются легкостью в обучении, овладением знаниями, остротой неразрешенного противоречия затушевана для них. Такое размытое противоречие может сказаться на отставании в развитии, привести к задержке на детском отношении к учебе.

Ссылаясь на биографические источники, следующий критический этап начинается примерно с 15–17 лет. Лейтмотивом здесь является внутренний выбор существенной идеи, основного содержания своего дела. Труд мастера зависит от его подхода к своему делу, – как и ради чего. А, по сему, может стать клеймом, поношением, гастарбайтерством, батрачиной, шедевром или добродетелью. Такое изобилие смыслов воспринимается по-разному, так как кризисная ситуация индивидуальна, дифференцирована как по остроте, так и по индивидуальному жизненному контексту.

Следует иметь ввиду тот факт, что в юношеском возрасте к критической ситуации в большинстве случаев приводят сложные жизненные обстоятельства, например, переутомление, болезнь, непризнание, неразделенная любовь, необходимость заработка и др. Данные ситуации позволяют задумываться над смыслом жизни, своим предназначением в этом мире. [6]

Нередко современные одаренные подростки перестают трудиться, останавливаясь на достигнутом. Другие, в поисках себя, стремятся выйти из "кризиса легкости", перебирая учителей, учебные заведения, а иногда, и различные религиозные ориентации. Как правило, это приводит к академическим отпускам. К сожалению, третья группа ребят может стать, например, шизоидными "трудоголиками", присоединиться к числу пациентов психиатров, а что еще хуже, сделать суицидальные попытки. [6]

Понятно, что не все одаренные подростки способны на подобное поведение. Обратим внимание, что имеется в виду тот факт, где личность ищет выход из критического противоречия в своем профессиональном развитии, учитывая специфические обстоятельства, как личностные, так и жизненные. В результате личность становится жизнестойкой, принимая себя, а главное, желая реализовать себя.

Интересно заметить, что процесс выхода из кризиса в основном не рассматривается в источниках. Важно, что-

бы содержание, смысл остались осознанными, сформировались, опробовались. Иначе, на их место "воздвигнутся" стандарты, эталоны, законы профессиональной конъюнктуры. Лучше, чтобы выработалось принятие самого себя, тогда можно избежать неуверенности, страха перед жизнью.

Таким образом, внутренняя скованность искажает возрастание одаренной личности, истощает, истончает ее творческие ресурсы, накопленные на предшествующих этапах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Слово о книге // Сб. м-лов. Ред. – сост. Е.Лихтенштейн. – М., 1974.
2. Ревеш Г. Раннее проявление одаренности и ее узнавание. – Пер. с нем. – М., 1924.
3. Старчеус М.С. Музыкально одаренные дети и подростки. – М., 1996.
4. Старчеус М.С. Современные проблемы изучения способностей. – М., 1996.
5. Цыпин Г.М. Проблемы психологии творчества. – М., 1988.
6. Психология одаренности детей и подростков. / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М.: Издательский центр "Академия", 1996. – 416 с.

© Т.Н. Саркисян, (tatnik2304@yandex.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики».

Russian Oil&Gas Industry Week

НАЦИОНАЛЬНЫЙ
НЕФТЕГАЗОВЫЙ
ФОРУМ

16-я Международная выставка
НЕФТЕГАЗ-2016

ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПОТРЕБНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

FINE ART AS A MEANS OF ARTISTIC NEEDS OF YOUNGER STUDENTS

E. Filimonova

Annotation

Primary school age is the most favorable for the formation of a particular relationship to the child as an artistic value, and the process of their creation. As a subject of fine arts junior high school student in realizing the desire to penetrate the target image, the need to actualize the creative, showing self-expression as a creative person. Creative activity of schoolboys leads to an increase in its participation in cultural values, thereby contributing to the development of personal culture. Formed with the artistic needs are manifested in the realization of their artistic and creative activities.

Keywords: student, fine arts, art need, creativity.

Филимонова Екатерина Сергеевна

Учитель изобразительного искусства,
Астраханский государственный
университет, МБОУ г.Астрахани",
средняя общеобразовательная
школа №4 им. Т.Г. Шевченко"

Аннотация

Младший школьный возраст является наиболее благоприятным для формирования определенного отношения ребенка к художественным ценностям и к процессу их создания. В качестве субъекта изобразительного искусства младший школьник реализует стремление проникнуть в создаваемый образ, актуализирует творческую потребность, проявляя самовыражение как творческой личности. Творческая активность школьника ведет к повышению уровня его причастности к культурным ценностям, способствуя тем самым развитию личностной культуры. Формируемые при этом художественные потребности проявляются в реализации ими художественно-творческой деятельности.

Ключевые слова:

Школьник, изобразительное искусство, художественная потребность, творчество.

Многогранность развития ребенка в качестве одного из существенных элементов подразумевает процесс его художественного развития. Выступая как определенные количественные и качественные изменения, происходящие на основе целенаправленно создаваемых педагогических условий, художественное развитие проявляется в приобретенном и систематизированном художественном опыте как совокупности художественных представлений, образов и понятий, определяющих отношение ребенка к процессу создания определенных произведений в рамках, в данном случае, изобразительного искусства.

Младший школьный возраст представляет собой весьма специфический период жизни ребенка. Его специфичность проявляется, прежде всего, в изменении его статусности и, соответственно, самоидентификации как особого представителя общества. В месте с тем, этот период является наиболее благоприятным для формирования определенного отношения к художественным ценностям и к процессу их создания. У младших школьников еще не сформирована система ценностей, но интерес и

стремление к знаниям оказываются доминирующими факторами его развития. С позиций развития субъектности человека [4] они находятся стадии персонализации, в рамках которой происходит превращение наиболее характерных для данного ребенка и ценностно значимых для других форм поведения в содержание его самосознания – представлений о себе. Исходя из этого, этот период детства представляется весьма благоприятным для художественного развития в области изобразительного искусства.

Как субъект изобразительного искусства, младший школьник стремится проникнуть в тот образ, который создается им. Обретая для него ценность не только с позиции художественной значимости, создаваемое им произведение позволяет актуализировать творческую потребность, расширить поле художественной среды и проявить самовыражение как творческой личности. Феномен "самовыражения" как проявление себя и своей индивидуальности как целостности, в художественном творчестве является одним из основополагающих. При этом необходимо учитывать, что для ребенка адекватной

формой удовлетворения художественной потребности являются культурно выработанные средства.

Исходя из взаимозависимости культуры и творчества, между процессом проникновения младшего школьника в культуру и процессом его изобразительного творчества проявляются определенные закономерности. Творчество предстает в качестве специфического вида деятельности, порождающего нечто качественно новое, которому свойственны неповторимость, оригинальность и общественно-историческая уникальность [5]. Рассматривая личность в качестве субъекта деятельности, в трудах Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, С.Л.Рубинштейна указывается на то, что формирование личности происходит в деятельности и в общении, определяя характер как ее деятельности, так и общения. Деятельность при этом предстает некой активной формой отношения человека к окружающему миру. Ее содержание составляет "целесообразное изменение и преобразование мира в интересах людей" [5].

Творческая активность школьника непременно ведет к повышению уровня его причастности к культурным ценностям, способствуя тем самым развитию личностной культуры. По своей сути творчество есть способ самобытия человека, благодаря чему происходит его формирование и развитие. Так, Г. Гиргинов сущность творчества раскрывает через преобразование наличного и субъективное воссоздание существующего [1]. Основой творчества выступает формирующееся у младших школьников художественное сознание, которое способно уже отражать определенные духовно-нравственные элементы, а также знания, навыки и умения, позволяющие реализовать стремления ребенка к осознанию отношения ребенка к окружающей его художественной среде. Она способна стать для него развивающим образовательным пространством, раскрыть новые его возможности. Именно художественная среда как "совокупность художественных ценностей, видов художественной деятельности, вещных и личных элементов, с которыми взаимодействует социальный субъект и которые определяют формирование его художественных потребностей, способы и средства их удовлетворения" [3], позволяет сформировать целостность художественного сознания у детей уже на этапе начальной школы.

Содержание художественного сознания проявляется в определенной рефлексии по поводу изобразительного искусства. Его природа, язык, вкусы, художественные потребности и идеалы выступают ключевыми факторами развития ребенка. Поэтому художественное сознание должно быть сформировано для создания или полноценного восприятия объектов художественного творчества.

Потребность является одной из важнейших категорий

художественного сознания. Она отражает необходимость реализации внутреннего состояния школьника. С.Л. Рубинштейн отмечал: "Порождая многообразие сферы культуры, человеческая деятельность порождает и соответствующие потребности... Порождая соответствующие потребности, культура становится природой человека" [2]. Проявляясь в стремлении и желании постигнуть сущность изобразительного творчества через гармонию внутреннего мира и окружающей его действительности. Сфера художественной потребности, ее функциональные проявления охватывают все виды искусств и связанные с ними направления художественного творчества.

Человеческие потребности представляются специфическими, качественно своеобразными образованиями, активно опосредующими своё отношение к окружающему миру. Педагогические аспекты потребностей нашли отражение в работах Ю.К.Бабанского, Л.П.Кичатинова, Б.Т.Лихачева и ряда других исследователей. В общем виде потребности трактуются как осознание необходимости человека в чем-то или ком-то. Поэтому художественная потребность предстает необходимостью активного сознательного взаимодействия младшего школьника с художественными предметами и явлениями, которые окружают его в реальности.

Как специфическая категория, художественная потребность находит свое выражение в развитии индивидуальных художественно-творческих способностей: способности в целостном познании мира художественных образов; способности чувственного восприятия окружающего мира; способности практического осуществления художественно-творческой деятельности; способности использования для реализации задуманного замысла в художественном творчестве специфических приёмов.

Благодаря художественной потребности определяется направленность художественного восприятия, эстетического чувства, вызываемые ею переживания формируют эстетическое отношение и эстетическую оценку школьника к миру. Именно художественные потребности, выступая средством художественного и эстетического развития личности младших школьников, проявляется в реализации ими художественно-творческой деятельности.

По своей природе художественные потребности младших школьников предстают в качестве сложного системного образования личности, объективно-субъективного стремления к художественному и эстетическому восприятию и познанию произведений изобразительного искусства и связанной с ним художественно-творческой деятельности. Как результат происходит достижение положительных эмоций и удовлетворение высших потребностей личности. Поэтому художественная потребность,

выступая объективной социальной необходимостью, есть одна из ключевых характеристик творческой деятельности младшего школьника с позиции её значимости для него самого и общества. В данном случае речь идет о специфической познавательной деятельности, направленной на чувственно-образное восприятие художественных произведений, их понимание и "овеществление" вкусовых норм и эталонов в творчестве.

Художественная деятельность включает собственно действие, деяние и мышление, основанное на практике творчества. Она составляет содержание всех процессов творчества в искусстве. В свою очередь, специфика художественной деятельности младших школьников выражается в художественно-образном освоении окружающей их действительности, интегрируя в целостность познание, творчество и самовыражение в процессе своей художественной деятельности.

Изобразительное искусство есть особая разновидность художественной деятельности. Его основной задачей является достижение гармонии в развитии личности младшего школьника, формировании его художественной индивидуальности.

В качестве детерминант этого процесса можно выде-

лить следующие группы факторов:

1. Мотивационная сфера – происходит формирование личностной направленности младшего школьника, которая обеспечивает целенаправленную активность художественной деятельности;

2. Познавательная сфера – развивается художественное восприятие и художественное творческое воображение, мышление, память как основания проведения анализа, синтеза и обобщения художественного опыта;

3. Эмоционально-оценочная сфера – происходит формирование особого эстетического отношения младших школьников к окружающей действительности;

4. Операционно-исполнительская сфера – происходит формирование сенсомоторных умений, обеспечивающих быстрое и точное освоение новых технических приемов формирования художественного образа.

На основании этого изобразительное искусство может стать тем средством, которое обеспечивает формирование устойчивой художественной потребности, способной обеспечить удовлетворение младших школьников в деятельностном художественно-творческом участии в жизни класса, школы и общества в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гиргинов Г. Наука и творчество. – Москва: Прогресс, 1979. – 364 с.
2. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2012. – 713 с.
3. Селянина Н. А. Художественная среда как явление / Н. А. Селянина// Человек и среда. – Свердловск: Уральский ун-т, 1975. – С. 23–28. с. 23
4. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. – М., 2000. – 416 с.
5. Советский энциклопедический словарь / Глав. ред. А.М. Прохоров. – М.: Изд-во Сов. энци., 1982. – 1599 с.

© Е.С. Филимонова, (fil.in.kat@ya.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



АНАЛИЗ УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В СООТВЕТСТВИИ С КРИТЕРИЯМИ МЕЖДУНАРОДНОЙ КЛАССИФИКАЦИИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ

ANALYSIS OF THE SUCCESS
OF TRAINING AND SOCIALIZATION
OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM
DISORDERS ACCORDING TO THE CRITERIA
OF THE INTERNATIONAL
CLASSIFICATION OF FUNCTIONING

L. Shargorodskaya

Annotation

The article deals with the evaluation of success of inclusive education of children with autism spectrum disorders in secondary school. As an analytical tool proposed to use the criteria of the International Classification of functioning; the results of the analysis of experimental data obtained in the course of research on the basis of secondary school; It proved the possibility of using exponents malfunction of students with ASD in interaction and communication, receipt and use of basic educational skills.

Keywords: Inclusive Education, International Classification of Functioning, teaching children with autism spectrum disorders, evaluating the effectiveness of teaching children with ASD.

Шаргородская Людмила Вячеславовна
Учитель–дефектолог,
ГБОУ Школа № 1206 г. Москвы

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы оценивания успешности инклюзивного обучения детей с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательной школе. В качестве инструмента анализа предлагается использование критериев Международной классификации функционирования; приводятся результаты анализа экспериментальных данных, полученных в ходе проведенного научного исследования на базе общеобразовательной школы; доказывается возможность использования показателей степени нарушения функционирования учащихся с РАС во взаимодействии и общении, получении и применении базисных учебных навыков.

Ключевые слова:

Инклюзивное обучение, Международная классификация функционирования, обучение детей с расстройствами аутистического спектра, оценивание эффективности обучения детей с РАС.

Одним из основных направлений в реформировании современной школы стало созданию условий для полноценного включения в образовательное пространство и успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. В рамках этого направления в школьную практику вводится инклюзивное образование. Создаётся система поддержки обучения детей с ОВЗ и инвалидностью в общеобразовательных школах. В 2015–16 учебном году в Москве будет действовать 56 ресурсных школ, в задачи которых входит обеспечение методической и организационной поддержки инклюзивного образования. В современных условиях в общеобразовательных школах в инклюзивных классах стали обучаться дети с расстройствами аутистического спектра (РАС). Тем не менее, в настоящее время еще недостаточно разработаны методы и способы организации образовательной инклюзии для детей этой группы.

В современном образовании одной из ведущих целей

становится формирование готовности учащихся к самореализации и выполнению социально востребованной деятельности. Для детей с РАС также, как и для любого учащегося, необходимым условием для этого является развитие творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности [4].

Эта цель определяется современной моделью образования, в которой одной из основных задач является развитие индивидуальности ребенка с учетом социальных требований и запросов к личностному развитию. Овладение навыками, умениями и знаниями в такой модели является средством реализации целей и задач образования.

Для детей с РАС эта задача стоит еще острее, чем для их нормально развивающихся сверстников. Чем более активным и самостоятельным будет человек с особенно-

стями развития, тем более ему удастся включиться в социум.

В Федеральном образовательном стандарте для детей с РАС эта цель отражается в приоритете развития у учащихся жизненных компетенций [4].

Школьное обучение детей с расстройствами аутистического спектра является одной из ступеней последовательного развития такого ребенка.

Поэтому важно организовать процесс обучения так, чтобы не только обеспечить ребенку комфортность пребывания в школе, но и обеспечить траекторию его развития. При этом важно, чтобы, несмотря на особенности эмоционально-волевой сферы и нарушения поведения, у детей в РАС была возможность получить знания и умения, соответствующие уровню их способностей.

Проблема инклюзивного обучения детей с РАС становится особенно актуальной в настоящее время. В последние годы в США выросло количество детей с РАС, которые были зачислены в общеобразовательные школы. В научных исследованиях указывается, что более 50% детей с РАС посещают общеобразовательные образовательные учреждения [7].

В Москве в программе "Инклюзивная молекула" в 2015–16 учебном году участвует 7 общеобразовательных школ, в которых обучается 89 детей с РАС.

Однако, обучение в общеобразовательном классе вызывают определенные трудности для детей с РАС. Физическая организация среды, социальные ожидания и сенсорные требования оживленного и шумного класса могут оказаться слишком сложными для ребенка с РАС [8]. Более того, дети с РАС могут подвергаться издевательствам и их могут дразнить в классе из-за недостаточности их социальных навыков [7].

Несмотря на то, что у детей с РАС возникает много сложностей при обучении в инклюзивном классе, предполагается, что они могут с ними справиться, если ребенок с РАС академически успешен [8].

Исследования, однако, показывают, что это не всегда так, результаты чрезвычайно разнообразны и зачастую гораздо ниже, чем ожидалось. По мнению Humphrey and Lewis [8] даже, если дети с РАС имеют хорошее интеллектуальное развитие, они не в состоянии эффективно функционировать в общеобразовательном классе пока они не смогут понимать социальные правила и не научиться эффективно взаимодействовать с взрослыми и детьми.

В качестве формы обучения детей с аутизмом раз-

личные авторы склоняются к тому, что на первых этапах обучения более эффективным является обучение в специальных классах, где лучше можно учитывать особенности детей. Некоторые авторы предлагают при организации обучения детей с РАС опираться на принцип "обратной интеграции" [5]. В соответствии с этим принципом изначально ребенку с нарушениями предлагается среда и виды деятельности, наилучшим образом адаптированные к его способностям и возможностям. И только после этого можно переходить к его можно помещать в более сложную среду, например, обычный класс. Например, важно, чтобы педагоги, работающие с ребенком с аутизмом, имели положительное эмоциональное отношение к людям с аутистическими нарушениями.

Наш опыт также подтверждает, что обучение на начальном этапе в коррекционном классе, предваряющее инклюзивное обучение детей с РАС, больше соответствует потребностям и возможностям таких детей. При этом важно учитывать что, несмотря на то, что дети с РАС на первом этапе обучаются в отдельном классе, для всех детей должна быть обеспечена социальная интеграция в школе. Они могут пользоваться общей раздевалкой, школьной столовой, участвовать в общешкольных мероприятиях.

Такая организация учебного процесса позволяет решать поведенческие проблемы, возникающие в адаптационный период у детей с РАС, более эффективно.

Например, часто встречающаяся проблема использования ребенком крика на уроке как способа манипуляции. Ребенок может громко кричать каждый раз, когда он хочет выйти из некомфортной для себя ситуации: его не вызвали к доске, учитель уделяет внимание другим детям, ему не хочется выполнять задание и т.п. Практически единственный способ изменения такого поведения, это, несмотря на крик ребенка, продолжать урок и найти способ заинтересовать ребенка и вовлечь его в происходящее на уроке. Такой прием возможно реализовать в малочисленном коррекционном классе, но практически невозможно в обычном классе, в котором обучается 25–30 человек.

В классе малой наполняемости можно создать оптимальные условия для дифференцированного подхода к обучению. Учитель может уделить больше времени каждому учащемуся.

Нами разработана и реализована модель обучения детей с РАС в общеобразовательной школе, в основе которой лежит принцип поэтапной смены образовательных сред. Для каждого ребенка усложнение среды происходит индивидуально от сильно структурированной среды коррекционного класса малой наполняемости к слабо структурированной среде инклюзивного класса.

В данной модели обучения детей с РАС в общеобразовательной школе используются разные формы (коррекционный класс малой наполняемости или обычный класс) в зависимости от готовности учащегося к переходу к более сложной форме обучения.

Подробное описание модели дано в ранее опубликованной нами статье [1]. Модель основана на организации образовательной среды школы, учитывающей особенности детей с РАС и позволяющей обеспечить комплексное коррекционно-развивающее воздействие с опорой на эмоционально-смысловой подход [3].

Научное исследование, проводившееся нами на базе общеобразовательной школы, подтвердило эффективность разработанной модели как для развития эмоционально-волевой сферы, так и для развития познавательных способностей и формирования учебных навыков у детей с РАС [6].

Полученные нами результаты также выявили, что если у учащегося с РАС после обучения в коррекционном классе остаются выраженные интеллектуальные проблемы (умственная отсталость) или выраженные аутичные черты ("тяжелый аутизм"), то обучение в инклюзивных классах как в режиме полной, так и в режиме частичной инклюзии не будет оптимальным для данного ребенка.

Одним из исследовательских инструментов анализа информации о нарушениях функционирования ребенка во взаимодействии и общении, получении и применении базисных учебных навыков является Международная классификация нарушений, ограничений и социальной недостаточности, принятая Всемирной организацией здравоохранения в 2001 году [2]. Нами были выбраны разделы, позволяющие оценить факторы активности ребенка и его участия в жизни общества.

В соответствии с МКФ "активность" включает в себя выполнение задачи или действия индивидом. "Участие" – это вовлечение индивида в жизненную ситуацию. "Ограничение активности" – это трудности в осуществлении активности, которые может испытывать индивид. "Ограничение возможности участия" – это проблемы, которые может испытывать индивид при вовлечении в жизненные ситуации.

В нашем исследовании мы не стали использовать оценку факторов окружающей среды, так как проводилась оценка функционирования детей только в школе, следовательно, условно можно считать эти факторы одинаковыми для всех обследуемых детей.

Для сбора первичной информации использовались данные наблюдений, диагностических обследований, результатов обучения и мониторинга успеваемости.

Для заполнения таблиц в соответствии с МКФ использованы следующие критерии:

0 – самостоятельно выполняет задание в заданное время (нет проблем)

1 – для выполнения задания требуется упрощенная индивидуальная инструкция, разъясняющая суть задания (легкие проблемы)

2 – для выполнения задания требуется использование индивидуальных средств (калькулятор, счетные материалы, карточки и т.п.) (умеренные проблемы)

3 – для выполнения задания требуется организующая помощь педагога на каждом этапе (тяжелые проблемы)

4 – выполнение задания недоступно (абсолютные проблемы)

Оценивание степени нарушения жизнедеятельности по МКФ проводилось по двум группам показателей: показателям взаимодействия и общения (МКФ-2001[d710-d729]) и показателям обучения и применения базисных навыков при обучении (МКФ-2001[d130-d179]).

Вошедшие в обследуемую группу дети обучались в коррекционных и инклюзивных классах средней общеобразовательной школы № 169 Московского института открытого образования с 2006–2007 по 2013–2014 учебный год. Всего в выборку на момент проведения исследования вошли 42 учащихся в возрасте от 6 лет 11 месяцев до 12 лет 3 месяцев. У всех детей отмечалось нарушение развития эмоционально-волевой сферы, нарушение познавательной деятельности, нарушение речи различной степени (ОНР 1–4), а также индивидуальные проблемы здоровья (нарушение зрения, слуха, эпилепсия и т.д.). Большая часть обследуемых детей (61,9%) имели первоначальный диагноз "детский аутизм" (F84.0 по МКБ-10).

При проведении исследования мы также проанализировали данные по результатам тестирования по рейтинговой шкале CARS [6]. В соответствии с полученными результатами по показателю "степень аутичности" вся группа детей была разбита на три подгруппы (тяжелый, средний и легкий аутизм и группа "нет аутизма") в зависимости от выраженности аутистических черт у детей.

Результаты обследования учащихся по показателям нарушения жизнедеятельности по МКФ приводятся в табл. 1.

По результатам тестирования мы получили, что нарушения взаимодействия и общения различаются для 1 группы (нет аутизма) и 2 и 3 групп (средний и тяжелый аутизм).

Таблица 1.

Показатели динамики степени нарушения взаимодействия и общения у учащихся обследуемой группы.

Показатели МКФ	Группа 1 (нет аутизма)		Группа 2 (легкий и средний аутизм)		Группа 3 (тяжелый аутизм)	
	Суммарный индекс (абс.)	Выраженность нарушений	Суммарный индекс (абс.)	Выраженность нарушений	Суммарный индекс (абс.)	Выраженность нарушений
Базисное взаимодействие (начало)	16,1	Умеренные	17,5	Умеренные	22	Тяжелые
Минимальное значение	10	Легкие	13	Умеренные	18	Тяжелые
Максимальное значение	24	Абсолютные	24	Абсолютные	24	Абсолютные
Базисное взаимодействие (конец)	10,9	Легкие	12,5	Умеренные	16	Тяжелые
Минимальное значение	5	Легкие	5	Легкие	6	Легкие
Максимальное значение	18	Тяжелые	18	Тяжелые	22	Тяжелые
Сложное взаимодействие (начало)	10,9	Умеренные	13,2	Умеренные	17,9	Тяжелые
Минимальное значение	5	Легкие	8	Легкие	13	Умеренные
Максимальное значение	15	Тяжелые	15	Тяжелые	20	Абсолютные
Сложное взаимодействие (конец)	5,3	Легкие	6,8	Легкие	12,3	Умеренные
Минимальное значение	3	Легкие	1	Легкие	5	Легкие
Максимальное значение	18	Тяжелые	10	Легкие	19	Тяжелые
Общение (начало)	12	Легкие	20,7	Умеренные	28,1	Тяжелые
Минимальное значение	6	Легкие	13	Легкие	20	Умеренные
Максимальное значение	18	Умеренные	27	Тяжелые	32	Абсолютные
Общение (конец)	7,4	Легкие	14,2	Умеренные	19,6	Умеренные
Минимальное значение	3	Легкие	4	Легкие	7	Легкие
Максимальное значение	14	Умеренные	22	Тяжелые	29	Тяжелые

Таблица 2.

Показатели динамики степени нарушения способности обучению базисным навыкам и их применения у учащихся обследуемой группы.

Показатели МКФ	Группа 1 (нет аутизма)		Группа 2 (легкий и средний аутизм)		Группа 3 (тяжелый аутизм)	
	Суммарный индекс (абс.)	Выраженность нарушений	Суммарный индекс (абс.)	Выраженность нарушений	Суммарный индекс (абс.)	Выраженность нарушений
Базисные навыки при обучении (начало)	9,9	Легкие	15,7	Умеренные	19,7	Тяжелые
Минимальное значение	0	Нет нарушений	12	Умеренные	7	Легкие
Максимальное значение	17	Тяжелые	19	Тяжелые	24	Абсолютные
Базисные навыки при обучении (конец)	5,1	Легкие	10,2	Умеренные	12,5	Умеренные
Минимальное значение	0	Нет нарушений	7	Легкие	2	Легкие
Максимальное значение	9		15	Умеренные	22	Тяжелые
Применение навыков (начало)	13,1	Легкие	20,8	Умеренные	23,9	Тяжелые
Минимальное значение	0	Нет нарушений	17	Умеренные	14	Умеренные
Максимальное значение	23	Умеренные	24	Тяжелые	28	Тяжелые
Применение навыков (конец)	8,0	Легкие	13,3	Легкие	15,4	Умеренные
Минимальное значение	0	Нет нарушений	7	Легкие	5	Легкие
Максимальное значение	16	Умеренные	17	Умеренные	24	Тяжелые

Разброс показателей нарушения взаимодействия незначителен, и нарушения по всем группам характеризуются как "умеренные" и "тяжелые".

Нарушения общения для первой группы характеризуются как "легкие", а разброс по показателям нарушения общения по группам более выражен.

Это связано с тем, что в МКФ общение определяется как восприятие и изложение сообщений, поддержание разговора и использование средств связи и техник общения. То есть оценивается прежде всего техническая сторона общения.

Взаимодействие же предполагает выполнение действий и требований комплексных взаимодействий с людьми (как знакомыми, так и незнакомыми) в соответствии с ситуацией и в социально приемлемой форме. Именно этот тип нарушений является наиболее выраженным во всех трех группах и требует коррекционного воздействия.

Вторая группа показателей нарушения жизнедеятельности – это нарушения обучению базисным навыкам и их применения.

Данные обследования по этим показателям приведены в табл. 2.

Несмотря на то, что в целом с увеличением значения показателя "степень аутичности" ребенка, сложности как при получении базисных навыков, так и при их применении также возрастают, во всех группах встречаются дети, имеющие умеренные и тяжелые нарушения. При этом, только в первой группе есть учащиеся, у которых нарушений не наблюдается.

Поэтому при организации обучения была необходима не только адаптация программ и методов обучения, использование методик, учитывающих конкретные затруднения учащихся и дополнительные коррекционно-развивающие занятия со специалистами (логопедом, дефектологом, нейропсихологом).

В целом динамику по результатам изменения функционирования по МКФ по всей выборке можно представить на диаграмме 1.

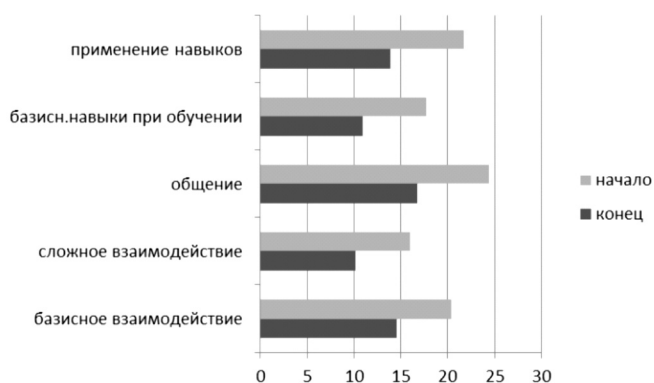


Диаграмма 1. Динамика показателей нарушения функционирования по критериям МКФ.

Таким образом, улучшение функционирования мы получили по всем выбранным показателям по МКФ (базисные навыки при обучении, применение навыков, общение, базисное и сложное взаимодействие).

Как мы уже отмечали, в МКФ при анализе общения оценивается прежде всего его техническая сторона общения. При анализе взаимодействия оцениваются комплексные взаимодействия с людьми в соответствии с ситуацией и в социально приемлемой форме. Именно поэтому, наибольшая положительная динамика была получена по показателю "общение". При этом наименьшая динамика получена по показателю "сложное взаимодействие", которое предполагает качественное изменение поведения учащегося с РАС, основанное на появлении новых аффективных смыслов, регулирующих это поведение.

Кроме того, положительная динамика по показателям "базисных навыков при обучении" и "применение навыков" свидетельствует об эффективности разработанных адаптированных программ обучения, при обучении по которым у учащихся удавалось сформировать навыки чтения, письма и счета и желание и умение применять эти навыки в повседневной жизни.

Таким образом, наше исследование показало, что при правильно организованном обучении детей с РАС удается значительным образом улучшить показатели функционирования по МКФ в областях общения, взаимодействия, обучения и применения базисных навыков. То есть уменьшается количество ограничений, препятствующих как социализации, так и обучению детей с РАС и подобными нарушениями развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева В.В., Волков А.А., Шаргородская Л.В. Обеспечение доступности образования и социализации детей с РАС и выраженными проблемами поведения в условиях общеобразовательной школы // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II Международной научно-практической конференции / Отв. ред. С.В.Алехина. – М.: МГППУ, 2013, С.185–189.
2. Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья: МКФ. Всемирная Организация Здравоохранения, 2001, 309 с.
3. Никольская О.С., Баенская Е.Р. Коррекция детского аутизма как нарушения аффективной сферы: содержание подхода// Альманах института коррекционной педагогики РАО, вып. 2 [электронный ресурс]/ URL: <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-19#ccat> (дата обращения 10.04.2015).
4. "Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья"//Приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. № 1598 [электронный ресурс]/ URL: минобрнауки.рф/документы/5132 (дата обращения 10.09.2015).
5. Питерс Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию – СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1999. – 192 с.
6. Шаргородская Л.В. Использование оценки динамики аутистических проявлений для анализа эффективности инклюзивного обучения детей с расстройствами аутистического спектра// Сибирский педагогический журнал –2015 – №4 – с. 171–178.
7. Humphrey N. (2008). Including pupils with autistic spectrum disorders in mainstream schools. [Support for Learning] No.23, pp. 41–7.
8. Humphrey N., Lewis S. (2008). 'Make me normal' The views and experiences of pupils on the autistic spectrum disorders in mainstream secondary schools. [Autism] No.12 (1), pp.23–46.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МУЗЫКАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Швецова Ольга Юрьевна
Кандидат культурологии,
ФГБОУ ВПО "Нижевартовский
государственный университет"

METHODICAL FEATURES OF MUSICAL AND THEORETICAL TRAINING OF FUTURE MUSIC TEACHERS TO PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE CONTEXT OF EDUCATION MODERNIZATION

O. Shvecova

Annotation

The basis for the development of the education system, according to the Concept of modernization of Russian education for the period until 2020 is based on such principles project activities implemented in the priority national project "Education", as the openness of education to external requests, the application of the design methods, the competition to identify and support leaders, successfully implement new approaches in practice, targeting tools resource support and complex nature of decisions. The current situation in professional pedagogical activity is characterized by active maintenance of standards at all levels of the education system. Professional standards are based on the norms that regulate the employment relationship and the teacher training that meet modern requirements. In the article the process of preparation of future music teachers to professional activity is considered in conditions of a developing educational environment. The urgency of the research problem, pedagogical conditions of efficiency of process of formation of professional readiness of the music teacher in teaching, presents the methodological characteristics of musical and theoretical training of future music teachers to the profession.

Keywords: musical-pedagogical education; cycle of musical-theoretical disciplines, teacher and musician, active and interactive forms of training, Professional standards for teacher, Federal state educational standards, the Concept of modernization of Russian education.

Аннотация

В основу развития системы образования, согласно Концепции модернизации российского образования на период до 2020 года положены такие принципы проектной деятельности, реализованные в приоритетном национальном проекте "Образование", как, открытость образования к внешним запросам, применение проектных методов, конкурсное выявление и поддержка лидеров, успешно реализующих новые подходы на практике, адресность инструментов ресурсной поддержки и комплексный характер принимаемых решений. Современная ситуация в профессиональной педагогической деятельности характеризуется активным обновлением стандартов на всех уровнях системы образования. Профессиональные стандарты базируются на нормах, которые регулируют трудовые отношения и подготовку педагогических кадров, соответствующих современным требованиям. В статье процесс подготовки будущих педагогов-музыкантов к профессиональной деятельности рассматривается в условиях развивающейся образовательной среды. Обоснована актуальность исследуемой проблемы, определены педагогические условия эффективности процесса формирования профессиональной готовности учителя музыки к преподаванию, представлены методические особенности музыкально-теоретической подготовки будущих учителей музыки к профессиональной деятельности.

Ключевые слова:

Музыкально-педагогическое образование; цикл музыкально-теоретических дисциплин, педагог-музыкант, активные и интерактивные формы проведения занятий, Профессиональный стандарт педагога, Федеральные государственные образовательные стандарты, Концепция модернизации российского образования.

В настоящее время в России осуществляется масштабное обновление национальной системы квалификаций работников и формирование системы профессиональных стандартов. В 2015 году был принят Федеральный закон N 122-ФЗ "О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации и статьи 11 и 73 Федерального закона "Об образовании в Российской Федерации".

С 1 июля 2016 года вводится статья 195.3. "Порядок применения профессиональных стандартов". [5,6] Новый закон гласит, что профессиональные стандарты обязательны для работодателей, если требования к квалификации сотрудника установлены законами или другими нормативными документами. В соответствии с данными требованиями претерпевает изменения и про-

фессиональная подготовка в вузе. При формировании основной профессиональной образовательной программы нового поколения необходимо учитывать требования Профессионального стандарта. Основная цель модернизации основной профессиональной образовательной программы по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (квалификация (степень) "бакалавр") состоит в приведении программ подготовки педагогических кадров в соответствие с требованиями профессионального стандарта педагога. Исходя из этой цели, выпускник должен быть в полной мере готов к осуществлению своей профессиональной деятельности в соответствии со структурой и содержанием трудовых функций указанных в профессиональном стандарте.

Профессиональный стандарт "Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)", утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от "18" октября 2013 г. № 544н, выделяет следующие обобщенные трудовые функции:

- ◆ педагогическая деятельность образовательного процесса по проектированию и реализации в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования, которая включает общепедагогическую функцию (обучение, воспитательную и развивающую деятельность);

- ◆ педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ, которая включает трудовые функции – педагогическая деятельность по реализации программ начального общего образования и педагогическая деятельность по реализации программ основного и среднего общего образования, а также модули предметного обучения. [3]

В рамках вузовской подготовки будущих педагогов-музыкантов необходимо опираться на основные требования освоения основной образовательной программы основного общего образования. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (в редакции Приказа Министерства образования и науки России от 29.12.2014 N 1644) к изучению предметной области "Искусство" (Музыка) предъявляет следующие требования:

1. формирование основ музыкальной культуры обучающихся как неотъемлемой части их общей духовной культуры; потребности в общении с музыкой для дальнейшего духовно-нравственного развития, социализации, самообразования, организации содержательного культурного досуга на основе осознания роли музыки в жизни отдельного человека и общества, в развитии мировой культуры;

2. развитие общих музыкальных способностей обучающихся, а также образного и ассоциативного мышления, фантазии и творческого воображения, эмоционально-ценностного отношения к явлениям жизни и искусства на основе восприятия и анализа музыкальных образов;

3. формирование мотивационной направленности на продуктивную музыкально-творческую деятельность (слушание музыки, пение, инструментальное музицирование, драматизация музыкальных произведений, импровизация, музыкально-пластическое движение);

4. воспитание эстетического отношения к миру, критического восприятия музыкальной информации, развитие творческих способностей в многообразных видах музыкальной деятельности, связанной с театром, кино, литературой, живописью;

5. расширение музыкального и общего культурного кругозора; воспитание музыкального вкуса, устойчивого интереса к музыке своего народа и других народов мира, классическому и современному музыкальному наследию;

6. овладение основами музыкальной грамотности: способностью эмоционально воспринимать музыку как живое образное искусство во взаимосвязи с жизнью, со специальной терминологией и ключевыми понятиями музыкального искусства, элементарной нотной грамотой в рамках изучаемого курса. [4]

Таким образом, профессиональная подготовка будущих учителей музыки должна осуществляться с учетом Профессионального стандарта педагога и требованиями Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования к освоению основной образовательной программы общего образования в предметной области "Музыка".

Музыкально-педагогическая деятельность определяется спецификой музыкального образования. Специфика музыкально-педагогической деятельности в том, что она решает педагогические задачи средствами музыкального искусства и сочетает в себе педагогическую, хормейстерскую, музыковедческую, музыкально-исполнительскую, исследовательскую работу, основанную на умении самостоятельно обобщать и систематизировать получаемые знания. Профессиональная подготовка будущего педагога-музыканта в вузе должна способствовать формированию необходимых профессиональных компетенций для реализации поставленных перед учителем музыки задач. В комплексной профессиональной подготовке будущего педагога-музыканта основополагающую роль играют музыкально-теоретические дисциплины – "Введение в гармонию и полифонию", "Соль-

феджио", "Анализ музыкальных произведений", "История музыки". Музыка и внемузыкальная действительность, соотношение формы и содержания в музыке, музыкальные жанры и виды музыкального искусства, проблемы понимания музыки – без рассмотрения этих вопросов невозможна профессиональная подготовка учителя музыки.

Концепция модернизации российского образования на период до 2020 года выделяет компетентностный подход в качестве приоритетного. [1] Ведущее место в процессе формирования профессиональных компетентностей будущего педагога–музыканта занимает проблемное обучение.

Ученые выделяют следующие методы проблемного обучения:

а) проблемное изложение материала преподавателем в лекциях (так называемые проблемные лекции);

б) частично–поисковая деятельность студентов при участии преподавателя во время проведения семинарских и лабораторных занятий;

в) самостоятельная под руководством преподавателя при написании рефератов, курсовых работ, дипломных проектов, а также при выполнении студентами исследовательской работы в научных кружках, в отраслевых лабораториях.

Применение этих методов на учебных занятиях и в организации самостоятельной подготовки студентов способствует постижению содержания исследования и решения проблемной ситуации, выработке своего понимания и отношения к музыкальному произведению. Проблемные вопросы, задачи и ситуации, лежащие в основе проблемного обучения, порождают познавательную мотивацию и направляют мышление учащихся на поиск и открытие.

Процесс изучения музыкально–теоретических дисциплин должен быть направлен не только на приобретение узко–теоретических знаний, но и на формирование ряда более широких профессиональных компетентностей, таких как общекультурная, художественно–эстетическая, коммуникативная. Студенты должны научиться находить взаимосвязи между различными явлениями музыкальной культуры, проследить процессы взаимовлияния смежных видов искусств друг на друга.

Дисциплина "Введение в гармонию и полифонию" рассматривает музыкальное искусство как целостную художественную систему. Целью курса является подготовка будущего учителя музыки к профессиональной деятельности, формирующая соответствующие знания, умения, навыки, необходимые для целостного подхода к анализу музыкальных произведений как к художествен-

ному явлению музыкального искусства. Данная дисциплина закладывает основы музыкально–теоретической грамотности будущего педагога–музыканта. В результате изучения дисциплины студент должен иметь представление о современной акустической системе (натуральном и темперированном строе); масштабно–тематических структурах музыки; принципах оркестровки; жанровой классификации в музыке; основных музыкальных формах.

Знать правила построения интервалов, аккордов, последовательностей; типичные структуры–формы вокальной, инструментальной, театрально–сценической музыки; принципы организации полифонической и гомофонно–гармонической музыки; особенности анализа произведений, рекомендованных для слушания в программе музыки в общеобразовательной школе; специфику содержания художественного образа произведения музыки.

Уметь грамотно записывать музыку по правилам нотной записи, строить лады, гаммы всех видов, интервалы, аккорды и их последовательности; анализировать средства музыкальной выразительности; выявлять стилевые особенности типичных музыкальных форм; владеть языком теоретического анализа музыки.

Цель изучения "Сольфеджио" – воспитание активного музыкального слуха и музыкальной памяти, осознанного восприятия процесса развития музыкальной формы, аналитического мышления, навыков осмысленного выразительного и свободного исполнения, сознательного отношения к интонированию, чувства ансамбля и строя для дальнейшей профессиональной деятельности.

Изучение дисциплин "Анализ музыкальных произведений" и "История музыки" направлено на детальную теоретическую разработку ключевых понятий теории искусства, таких как произведение, жанр и стиль. Произведение, работа над ним, над его созданием или интерпретацией, а также его оценка составляют самую суть деятельности музыкантов. Учитель музыки общеобразовательной школы в своей повседневной практике должен быть профессионально подготовлен к тому, чтобы разбираться в данном конкретном произведении или фрагменте, грамотно и доступно разъяснить учащимся о композиторе, о содержании музыки, её стиле, дать необходимые комментарии к форме произведения, которая предназначена для хорового исполнения или для слушания.

В рамках изучения цикла музыкально–теоретических дисциплин реализация компетентностного подхода предусматривает широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий, таких как:

Лекция с заранее запланированными ошибками.

После объявления темы преподаватель неожиданно сообщает, что в ней будет сделано определенное количество ошибок различного типа. После прочтения лекции студенты называют эти ошибки в течение 10–15 минут. После этого преподаватель предъявляет перечень ошибок.

Лекция - пресс-конференция.

Активизация деятельности студентов на лекции-пресс-конференции достигается за счет адресованного информирования каждого студента лично. Необходимость сформулировать вопрос и грамотно его задать активизирует мыслительную деятельность, а ожидание ответа на свой вопрос концентрирует внимание студента.

Лекция вдвоем.

Предпочтительно выбрать тему, в содержании которой есть противоречия, разные точки зрения или высокая степень сложности. Лекцию читают два преподавателя, совместимых как с точки зрения стиля мышления, так и способа общения.

Практикум в форме "Деловой игры".

Моделирование педагогической ситуации с сокурсниками на предложенные темы для разного контингента учащихся системы общего музыкального образования и системы дополнительного музыкального образования. При подготовке к практикуму важно учитывать возраст участников, для кого готовится данное задание, уровень их музыкального развития.

"Мозговой штурм".

Это метод, при котором принимается любой ответ учащихся на заданный вопрос для выяснения информированности и/или отношения участников к определенному вопросу, для получения обратной связи. Важно не давать оценку высказываемым точкам зрения сразу, а принимать все. Участники должны знать, что от них не требуется каких-либо обоснований или объяснений ответов. "Мозговой штурм" эффективен при необходимости обсуждения спорных вопросов, стимулирования студентов для принятия участия в обсуждении, сбора большого количества идей в течение короткого периода времени, выяснения информированности или подготовленности аудитории.

"Музыкальная разминка"

– распевание на занятии "Сольфеджио" в определенном ладу по ступеням, интервалам, трезвучиям, тетрахордам.

"Эскиз".

Сочинение и запись двутактовых фраз и четырехтактных построений в "вопросной" и "ответной" структурах.

Творческая работа

Сочинения, импровизация, подбор простейшего аккомпанемента и т.д.). В рамках творческой работы студентам предлагаются творческие задания: 1) сочинение одноголосного периода повторного/неповторного строения в двудольном или трехдольном метре с использованием пунктирного ритма, синкопы и др. ритмических формул с различными типами соотношения голосов (параллельным, косвенным, прямым, противоположным). Для выполнения творческой работы необходимо представить себе жанрово-образный строй предполагаемого сочинения, соответственно которому определяется: метр, размер, ритмическая пульсация, ритмический рисунок мелодии, тональность, звуковысотная линия произведения, тональный план. 2) подбор аккомпанемента к мелодии. Методика подбора на слух и методика создания аккомпанемента базируется большей частью на одних и тех же принципах.

Педагогу-музыканту в процессе своей практической деятельности постоянно приходится подбирать на слух и создавать аккомпанемент: 1) Подбор знакомых, услышанных ранее произведений. Это музыка к кинофильмам, радио и телепередачам, народная, танцевальная, которая может быть использована на уроках как дополнительная иллюстрация и во внеклассной работе. 2) Подбор сопровождения (создание аккомпанемента) к мелодиям школьных песен. Процесс подбора на слух связан с тремя основными моментами. Прежде всего, необходимо воссоздать звучание внутренним слухом и осознать звуковысотное и ритмическое воплощение произведения. Во-вторых, в процессе игры контролировать соответствие реального звучания слухомоторным представлениям и при необходимости исправлять допущенные неточности. При подборе музыкального материала для проведения занятий преподавателю рекомендуется ориентироваться на произведения, которые целесообразно использовать студентам в своей будущей практической деятельности.

В рамках изучения дисциплины "Введение в гармонию и полифонию" предполагается сочинение произведений

с учетом полученных знаний о ритме, мелодии, фактуре, полифонических приемах, гармонии, музыкальной форме и жанрах.

Учитывая специфику музыкально-педагогической деятельности много времени отводится на самостоятельное слушание музыки. Поэтому при подготовке к практическому занятию студенту необходимо прослушивать музыку из рекомендованного списка произведений, выбирая именно те произведения, о которых будет идти речь в предстоящем семинарском занятии. Слушание музыкальных произведений должно быть активным, а не пассивным, то есть, кроме того, что студент должен запомнить звучание произведения, нужно уметь дать ему следующую оценку: стилевое направление, композиторская школа, определение черт индивидуального, регионально-го, эпохального стиля, психологических, языковых примет времени, касающиеся данного произведения. Таким образом, у студента должна сложиться общая картина развития истории музыки со знанием музыкальных стилей, композиторских школ, деятелей музыкального искусства, а также умением слушать и анализировать музыкальные произведения.

Технология организации самостоятельной работы предполагает на первом этапе управление деятельностью учащихся. На втором этапе – студент является субъектом образования и саморазвития за счет включения в рефлексивную деятельность. Механизм реализации данной технологии учит студентов выдвигать цель и задачи деятельности, определять способы и виды действий, спо-

собы самоконтроля и учета достижений. На заключительном этапе осуществлять коррекцию собственной деятельности на основе рефлексии. [2]

Внеаудиторная работа студентов планируется с учетом методов интерактивной самостоятельной работы, таких как:

1. Разработка мини-лекции по заданной теме;
2. Составление словаря основных понятий по изученной теме;
3. Составление терминологического словаря;
4. Разработка тестов, проведение тестирования и обработка результатов;
5. Составление схем, таблиц по алгоритмам;
6. Подготовка презентации.

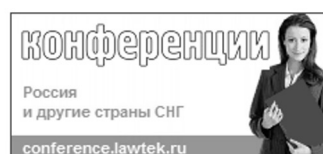
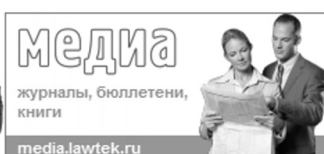
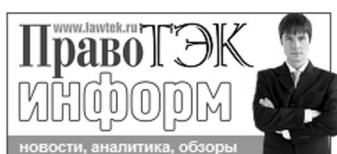
Таким образом, в соответствии со стратегией модернизации образования значительно повышается роль педагога, что требует совершенствования его профессиональной подготовки. Потребность общества в высококвалифицированных специалистах отражена в законах Российской Федерации "Об образовании", "О высшем и послевузовском профессиональном образовании", в Национальной доктрине образования Российской Федерации.

Внедрение новых государственных стандартов во все уровни образования влекут за собой необходимость в постоянном развитии методической системы подготовки учителей музыки к профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2020 года (утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. № 2765-р).
2. Мониторинг качества образования. Учебно-методическое пособие /Трапицын С.Ю., Долматов А.В., Тимченко В.В., Жарова М.В., Бахмутский А.Е., Верховкина М.Е. / Под общей редакцией проф. В.П. Соломина – СПб.: Изд-во РГПУ им.А.И.Герцена, 2008. –261с.
3. Профессиональный стандарт "Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)", утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от "18" октября 2013 г. № 544н.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (в редакции Приказа Министерства образования и науки России от 29.12.2014 N 1644).
5. Федеральный закон от 02.05.2015 N 122-ФЗ "О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации и статьи 11 и 73 Федерального закона "Об образовании в Российской Федерации".
6. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 13.07.2015) "Об образовании в Российской Федерации" (с изм. и доп., вступ. в силу с 24.07.2015).

© О.Ю. Швецова, (O.Y.N.rus@yandex.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



ЛИЧНОСТЬ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА: УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ В ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

THE IDENTITY OF THE YOUNGER SCHOOLBOY: THE CONDITIONS OF THE DEVELOPMENT OF INTELLECTUAL ABILITIES IN THE ETHNO-CULTURAL ENVIRONMENT

*A. Yakhyaeva
I. Muskhanova*

Annotation

This article is updated in the problem of development of intellectual abilities of younger schoolboys. Analyzes the conditions of intellectual abilities of younger schoolboys in the ethno – cultural environment. It notes that the formation of attitude younger students takes place through the assimilation of ethnic and cultural values. Article released factors of development of mental abilities of younger students, among which are dominant: family, ethnic and cultural environment language learning. Game is considered as one of the methods of intellectual development.

Keywords: personality, intellectual capacity, ethnocultural, environment the language of instruction, primary school age, play, family, thinking, conditions, development.

*Яхьяева Амина Хасановна
Аспирант, Чеченский государственный педагогический университет
Муханова Исита Вахидовна
Доктор педагогических наук, профессор,
Чеченский государственный педагогический университет*

Аннотация

В данной статье актуализируется проблема развития интеллектуальных способностей младших школьников. Анализируются условия развития интеллектуальных способностей младших школьников в этнокультурной среде. Отмечается, что формирование мировосприятия младших школьников происходит через усвоение этнокультурных ценностей. В статье выделяются факторы развития интеллектуальных способностей младших школьников, среди которых доминирующими являются: семья, этнокультурная среда, язык обучения. Рассматривается игра как один из методов интеллектуального развития личности младших школьников. Подчеркивается, что интеллектуальное развитие младших школьников занимает особое место и в педагогической культуре чеченцев.

Ключевые слова:

Личность, интеллектуальный потенциал, этнокультурная среда, язык обучения, младший школьный возраст, игра, семья, мышление, условия, развитие.

Современный научный дискурс характеризуется актуализацией проблем, связанных с формированием и развитием личности. Особое место в психолого–педагогической полемике занимают вопросы интеллектуального развития в этнокультурной среде. Это связано в первую очередь с тем, что современный этап развития образовательной мысли выдвигает требования к поиску новых педагогических подходов, направленных на развитие у подрастающего поколения высокого уровня культуры межнационального общения, воспитания этнокультурной личности, осознающей значимость общечеловеческих ценностей, способной к толерантности и поликультурному общению. Естественно, формирование этнокультурной личности происходит в контексте этнокультурной среды, через вхождение личности в определенные культурные и социально–экономические условия. В психолого–педагогической науке накоплен определенный теоретический и практический опыт этнокультурного

образования детей. Однако в отечественной науке, на наш взгляд недостаточно освещена проблема развития интеллектуальных способностей личности младших школьников в этнокультурной среде. В связи с чем в данной статье нами предпринята попытка анализа указанной проблемы.

Этнокультурная среда определяется как психолого–педагогическое условие развития личности младшего школьника. Определение "этнокультурная среда", состоит из двух дефиниций "этнокультура" и "среда". Дефиниция "этнокультура" появилась в педагогической науке на рубеже XX–XXI вв. и стала применяться как речевое сокращение понятия "этническая культура". Дефиниция "среда" своим появлением обязана известным советским педагогам С.Т. Шацкому, П.П. Блонскому, А.С. Макаренку, которые в 20–30 гг. XX века использовали понятия "педагогика среды", "общественная среда ребен-

ка", "окружающая среда". [3]. Данные исследователи считали, что объектом воздействия педагога должен быть не столько ребенок или его качества, а условия, среда, межличностное общение, деятельность. Развитие личности ребенка непосредственно связано с тем, в какой среде он находится, в какие взаимоотношения он вступает с данной средой, какие изменения происходят в этой среде и как они отражаются на его развитии.

Под этнокультурной средой нами понимается естественная, комфортная, рационально-организованная обстановка, насыщенная материалами этнографического содержания (музейные экспонаты, предметы старины в доме, национальные костюмы и т.д.). Причем такого рода обстановка создается дома, в семье, в школе, и делается это с целью непрерывного процесса интеллектуального развития в этнокультурной среде.

Младший школьный возраст – особый период в жизни детей, в котором закладывается фундамент личности, обогащается интеллектуальный потенциал. Возникают новообразования во всех сферах развития: преобразуется интеллект, личность, социальные отношения.

Младший школьный возраст связан с переходом к школьному обучению и создает предпосылки для развития интеллектуального потенциала личности детей. Глубокие изменения, происходящие в психологическом облике ребенка, констатируют о необозримых вероятностях развития ребенка на данном возрастном этапе. Как известно, ведущим видом деятельности в младшем школьном возрасте становится – учебная деятельность, в процессе которой ребенок приобщается к знаниям, к универсальным учебным действиям, к этнокультурной среде. В реализации учебной деятельности ребенок овладевает содержанием развитых форм общественного сознания (наука, искусство, нравственность). В школьном обучении предметом усвоения становятся научные понятия, теоретические знания, что и определяет развивающий характер учебной деятельности. Развитие личности младшего школьника в этнокультурной среде происходит в системе взаимоотношений с родителями, учителями и сверстниками. Фундаментальную роль в становлении личности ребенка играет семья. От отношения родителей к ребенку зависит формирование личностных черт. Согласно утверждениям Э. Эриксона, человек в течение жизни проходит через несколько универсальных для всего человечества стадий. Развитие личности происходит ступенчато, переход от одной стадии к другой зависит от готовности личности двигаться в направлении дальнейшего пути. Э. Эриксон описал восемь стадий психосоциального развития личности. В школьном возрасте, согласно, Э. Эриксону в зависимости от влияния родителей происходит формирование либо трудолюбия, либо неполноценности. Этот период жизни характеризуется возрастающими

способностями ребенка к логическому мышлению и самодисциплине. Общеизвестно, что главными социализаторами для растущей личности, в семье выступают родители. В зависимости от социокультурного контекста происходит не только усвоение интеллектуального опыта, но и развитие личностно-эмоциональной сферы ребенка. В младшем школьном возрасте авторитетной личностью для ребенка является учитель. В высказываниях педагога младший школьник улавливает его позицию и оценку. Оценка со стороны педагога формирует такие качества личности как самовыражение, уверенность в себе, или неверие в свои силы и возможности.

Личность и педагогическое искусство учителя имеют высокое значение для личностного и интеллектуального развития детей, поведение детей, их знания, образ мыслей испытывают большое влияние со стороны учителя. В период младшего школьного возраста огромное значение приобретает общение со сверстниками. Происходит интенсивное установление дружеских контактов. На этом возрастном этапе приобретаются навыки социального взаимодействия с группой сверстников, ребенок учится налаживать коммуникативный контакт с ровесниками. Интеллектуальное развитие младших школьников определяется характером информации, которую они получают в школе, совокупностью знаний, умений и умственных действий. Педагогами – учеными было доказано, что уровень мыслительной деятельности определяется содержанием знаний и умений, который учитель формирует у детей в процессе обучения. [2]

В педагогике уровень интеллектуального развития является основной базой для усвоения универсальных учебных действий. Гуревич, Горбачева [1] указывали, что признаком интеллектуального развития следует считать направленность, избирательность по отношению к различным областям теории и практики, что проявляется в развитии различных видов мышления (лингвистического, естественного, математического). Как известно, основу интеллектуального развития личности младшего школьника в процессе обучения в школе составляют следующие методологические характеристики: ученик как субъект деятельности, игровая деятельность, обучение во взаимодействии, обучение как творчество способствующее раскрытию личности, интенсификация обучения. Приоритетными интеллектуальными условиями на уроке русского языка являются также творчество, поощрение оригинальных высказываний младших школьников, позволяющие им адаптироваться в быстро меняющихся социальных условиях и ориентироваться во все более расширяющемся информационном поле. Модернизация педагогического образования выдвигает новые требования к подготовке и развитию личности школьника. В связи, с чем перед учителем стоит задача создания на каждом уроке условий способствующих формированию и

развитию интеллектуальных способностей детей. В условиях этнокультурной среды происходит формирование и развитие у учащихся таких умений как самостоятельность в выдвижении и отстаивании учащимися различных предположений, способность анализировать и воспринимать окружающий мир путем движения от локального к глобальному, а также способность к импровизации.

Немаловажным фактором развития интеллектуальных способностей младших школьников в этнокультурной среде является язык обучения. На роль и значимость родного языка в формировании интеллектуальных способностей, мыслительной деятельности указывал в свое время и один из корифеев отечественной педагогической мысли К.Д.Ушинский, который видел проблему в том, чтобы русские школы сделать по-настоящему русскими. В контексте вышесказанного большое значение имеет билингвальное обучение, организованное в образовательной системе Чеченской республике. Гимназия № 14 г. Грозного является одним из участников эксперимента, проводимого в Чеченской республике по данному направлению. Билингвизм" или "двуязычие" свойственны многонациональным государствам. Данное явление представляет интерес с точки зрения лингвистики, философии, педагогики и психологии. Как известно, психологический аспект языка в обучении тесно связан с мышлением. Язык является системой знаков, служащий формой проявления мыслительной деятельности и средством хранения имеющихся знаний. Понятно, что в процессе обучения на неродном языке, когда у ученика очень низкий уровень владения языком, то слово содержит в себе обозначающую функцию, т.е.отнесенность к тому или иному предмету и отсутствует анализирующая функция. И наоборот, когда обучение ведется на родном, доступном языке слово производит автоматическую работу по анализу предмета, передавая ему опыт поколений, который сложился в отношении этого предмета в истории данного этноса. На наш взгляд обучение младших школьников должно происходить на родном языке, так как именно родной материнский язык является фундаментальной базой, основой развития личности ребенка. Анализ проводимого в республике эксперимента по билингвальному обучению математике в начальной школе, позволяет констатировать, что развитие интеллектуальных способностей младших школьников, их активность, качество формируемых математических знаний напрямую зависит от языка обучения. Создание этнокультурной среды дома, в семье, в школе также нацеливает сознание детей на восприятие, уважение как этнических, так и общечеловеческих ценностей.

Интеллектуальному развитию младших школьников способствуют тексты на русском языке со вставленными словами на чеченском языке (Дени помогает старшим –

Денисбакхийчарна г1о до; Дени любит свою Отчизну – Денин шен Даймохк беаза; Дени умеет дружить – Денига доттаг1алла лелало; Дени мечтает поступить в институт – Денин институте деша ваха ойла ю). Учитель читает такой текст, а дети, слыша русское слово, поднимают соответствующую ему картинку, такие упражнения способствуют не только быстрому переключению детей с одного языка на другой, но развивают их интеллектуальный потенциал. Данная методика проведения уроков дает возможность ребенку не только понять необходимость использования русского языка на уроке, но ощутить свою принадлежность к определенной культуре, а так же способствует развитию толерантности у детей уже в начальной школе. Обучению "думать" на русском языке способствуют карточки с названием окружающих детей предметов на чеченском языке (фрукты – стоьмаш; книга – 1амат; тетрадь – тептар; учитель – хьехархо; карандаш – кьолам; солнце – малх; ученик – дешархо; цветок – зезаг; айва – хьайб; морковь – ж1онк; персик – шаптал). Ежедневно, видя эти беспереvodные названия, они учатся сопоставлять образ предмета непосредственно с русским словом. Такие карточки расклеены в классе. Условия интеллектуального развития младших школьников на уроке русского языка создаются с целью формирования коммуникативной компетентности, как языковой, так и социокультурной. Добиться этой цели позволяет расширение образовательного кругозора учащихся. Условия способствующие, интеллектуальному росту младших школьников на уроке русского языка также формировались и с помощью создания проблемных ситуаций. Учитель использует следующие приемы создания проблемных ситуаций: проблемный вопрос перед чтением незнакомого текста, проблемное задание, позволяющее выдвинуть предположение, гипотезу.

Таким образом, обучая младших школьников русскому языку, на основе билингвального метода учитель стремится к тому, чтобы весь процесс обучения и усвоения знаний был направлен на формирование и развитие интеллектуальных способностей.

Условиями интеллектуального развития младших школьников в этнокультурной среде чеченцев являются игры и развлечения. Для детей игровые развлечения занимают большую часть времени. Игра, как условие развития интеллектуальных способностей младших школьников в этнокультурной среде чеченцевповышает интерес к окружающему миру, усовершенствует весь когнитивный потенциал, способствует социализацию детей в культуре этноса. В чеченских народных игровых развлечениях, отсутствовала грань между играми. Распространенную игру, как "альчики" – "г1улгех ловзар" играют дети разной возрастной категории. Каждое из положений альчика имело свое название. Выигрывал тот, у кого альчик чаще становился при броске. Выигранные альчики

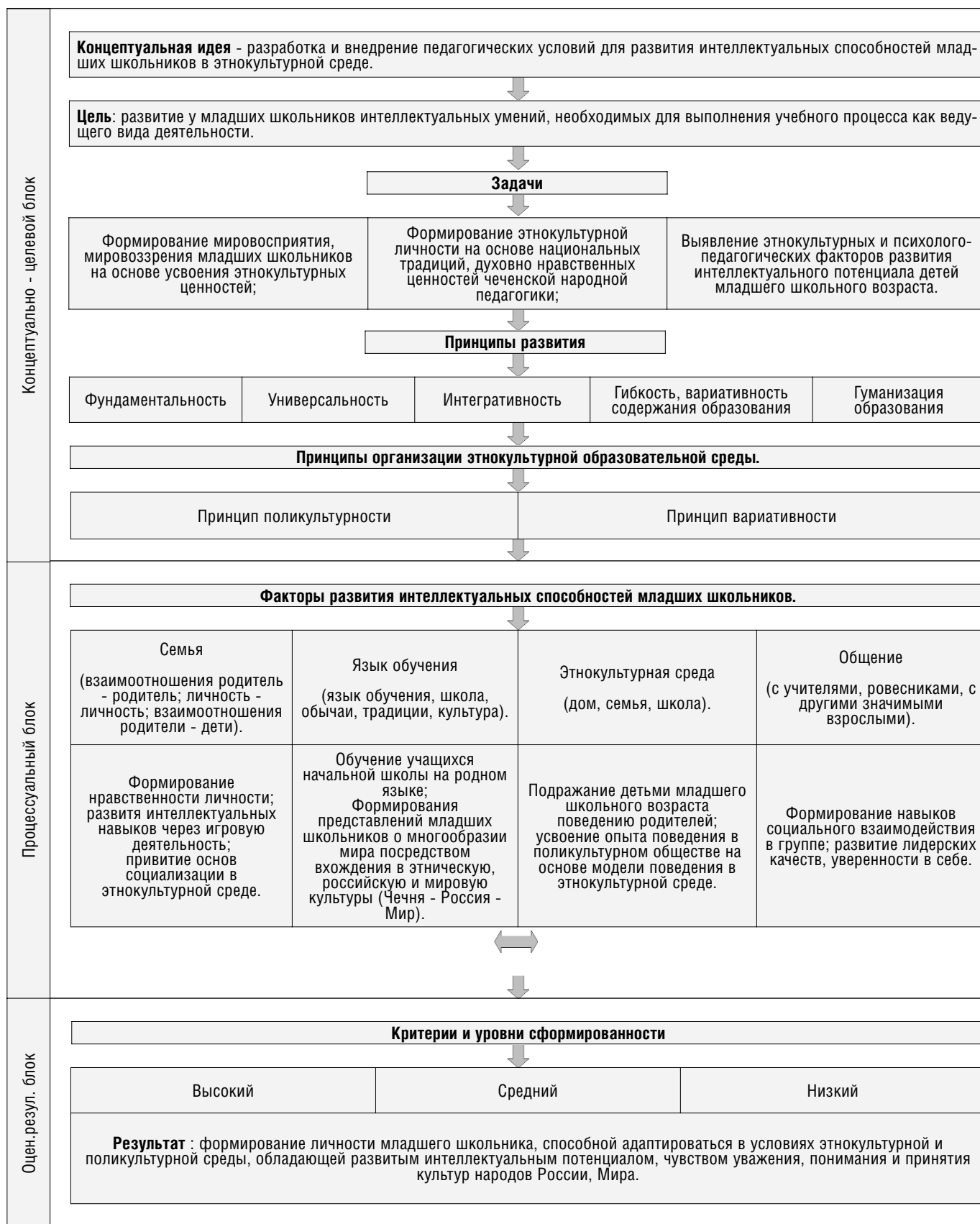


Рисунок 1. Концептуальная модель развития интеллектуальных способностей младших школьников в этнокультурной среде.

составляли предмет гордости. Если их набралось много, то для них плели маленькую корзину. Если в альчики играли на льду, то игра велась таким образом, что необходимо было выбивать выстроенные на значительном расстоянии альчики противника. В этнокультурной среде чеченцев большой интерес у детей вызывают игры шахматы и шашки. У чеченцев эта игра называется "дечиг г1 ул-гаш" – деревянные альчики. Игра требует от игрока сообразительности, наблюдательности, определенной доли фантазии, умение ориентироваться в необходимой обстановке и др. игра в шахматы "х1аккех ловзар" является условием развития интеллектуального потенциала детей. Важная функция народных игр чеченцев – развивающая, поскольку именно в детском возрасте закладываются основы личности детей в результате игр дети знакомились с основами производственных процессов, с окружающей их природой и животным миром, получали представление об основах социального устройства общества о взаимоотношениях в ней людей.

При изучении интеллектуального развития младшего школьника необходимо обеспечить учителей и учеников объективной информацией об индивидуальных особенностях личности с точки зрения того, в какой мере они

способствуют эффективной учебной работе.

Разработанная нами концептуальная модель развития интеллектуальных способностей младших школьников в этнокультурной среде (рис.1) имеет своей целью как: развитие у младших школьников интеллектуальных умений, так и формирование у них мировосприятия и мировоззрения на базе этнокультурных ценностей. На наш взгляд к основным факторам развития интеллектуальных способностей младших школьников в этнокультурной среде следует отнести: семья, обучение, этнокультурная среда, общение. Именно такой подход способствует формированию глобального сознания у учащихся. Они должны видеть и понимать многообразие мира, многообразие культур их знакомство с родной этнической культурой позволяет им принимать, понимать, уважать культуру народов России, культуру народов мира.

Таким образом, развитие интеллектуальных способностей младших школьников в этнокультурной среде, способствует формированию личности, обладающей как развитым интеллектуальным потенциалом, так и чувством уважения, понимания и принятия мозаичных культур России и Мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гуревич К.М., Горбачева Е.И.. Умственное развитие школьников: критерии и нормы. М., 2001. С.80
2. Давыдов В.В.. Российская педагогическая энциклопедия. Том 1, М., 2000. С.242.
3. Зенкова Л.Г.. Вестник ТГПУ (TSPUBulletin) 2012.4 (119). Этнокультурная среда как психолого-педагогическое условие этнокультурного воспитания дошкольников в детской школе искусств.
4. Муханова И.В., Батчаева Х.Х–М. Личность. Духовность. Нравственность. – Грозный, ГУП "Книжное издательство", 2015 г. С.–30.

© А.Х. Яхьяева, И.В. Муханова, (amina.sp@mail.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ ИНСТРУКЦИЙ ПО ПРИМЕНЕНИЮ ЛЕКАРСТВЕННЫХ ПРЕПАРАТОВ С АНГЛИЙСКОГО НА РУССКИЙ ЯЗЫКИ

PECULIARITIES OF TRANSLATING PRESCRIPTION DRUG INFORMATION FROM ENGLISH INTO RUSSIAN LANGUAGES

*E. Nazarova
B. Soktoeva
E. Dylenova*

Annotation

This article is devoted to the peculiarities, specifications and difficulties of scientific-technical translation using the example of medical instructions of some pharmacological medicines. The topicality of this theme is conditioned by the need of the most precise and right translation of medical terms from English language into Russian.

Keywords: medical terminology, scientific-technical translation, vocabulary, term-element, Carbidopa, medical instructions.

Назарова Екатерина Валентиновна

*К.с.н., доцент, ФГБОУ "Бурятский
государственный университет", г. Улан-Удэ*

Соктоева Баярма Владимировна

*К.псих.н., доцент, ФГБОУ "Бурятский
государственный университет", г. Улан-Удэ*

Дыленова Елена Петровна

*Ассистент, ФГБОУ "Бурятский
государственный университет", г. Улан-Удэ*

Аннотация

Данная статья рассматривает особенности, специфику и трудности научно-технического перевода. Представлен анализ передачи медицинских инструкций фармакологических препаратов с английского на русский языки. Актуальность данной темы обусловлена необходимостью наиболее точного и верного перевода медицинских фармацевтических терминов с английского языка на русский.

Ключевые слова:

Медицинская терминология, научно-технический перевод, лексический состав, термин элемент, карбидопа, медицинские инструкции.

Перевод с одного языка на другой требует наличия точности и ясности при передаче информации. Контекст, изложенный автором, не должен быть искажен, т.к. вследствие изменения смысла первоисточника последствия могут быть различными, вплоть до причинения вреда человеческой жизни, если речь идет о переводе в сфере медицины. "Медицинский" язык является не просто составной частью, а расширенной модификацией основного языка и в отношении переводов таких текстов действуют дополнительные лингвистические правила, связанные со спецификой медицинской терминологии и традиционных форм (обозначений, выражений), принятых в конкретной стране.

В современном мире лекарственные препараты стали неотъемлемой частью жизни, и соответственно перевод фармацевтических текстов занял важное место среди других медицинских переводов. Так как большинство лекарственных препаратов производится за границей, проблема правильного перевода аннотаций лекарственных препаратов является актуальной на сегодняшний день.

Целью данной работы является изучение особенностей научно-технического перевода на материале медицинских и фармацевтических инструкций.

Все инструкции по медицинскому применению лекарственных средств в Российской Федерации должны содержать определенную информацию, согласованную и одобренную Фармакологическим Комитетом Минздрава России и должны выдаваться одновременно с регистрационным удостоверением. [2]

Все лекарственные препараты, попадающие в страну из-за рубежа должны быть точно переведены в листовке-вкладыше с информацией для потребителя на русском языке в обязательном порядке.

Изложение текста должно быть четким, конкретным, кратким, без повторения (в пределах одного раздела) и исключать возможность различного толкования. Инструкции, переведенные с других языков, должны быть адаптированы к медицинской терминологии государственного языка.

В разделах, затрагивающих профиль эффективности и безопасности лекарственного препарата (ЛП), рекомендуется подробно описывать состояния, при которых пациент должен обратиться к врачу (например, не ограничиваться термином "агранулоцитоз" или "гипогликемия", а дополнительно указать их проявления доступным для пациента языком); по возможности объяснять специальные термины. Информация должна соответствовать названию раздела. Сокращение слов в тексте и надписях под рисунками, схемами и другими иллюстрациями без предварительной расшифровки и/или перевода на государственный язык не допускается.

В качестве дополнительной меры могут использоваться пиктограммы, если они разъясняют ситуацию для пациента.

Текст инструкции рецептурного ЛП может содержать следующую информацию:

- ◆ Внимательно прочитайте эту инструкцию перед тем, как начать прием/использование этого лекарства.
- ◆ Сохраните инструкцию, она может потребоваться вновь.
- ◆ Если у Вас возникли вопросы, обратитесь к врачу.
- ◆ Это лекарство назначено лично Вам, его не следует передавать другим лицам, поскольку оно может причинить им вред даже наличии тех же симптомов, что и у Вас.

Текст инструкции безрецептурного ЛП может содержать следующую информацию:

- ◆ Внимательно прочитайте эту инструкцию перед тем, как начать прием/использование этого лекарства.
- ◆ Это лекарство отпускается без рецепта.
- ◆ Для достижения оптимальных результатов его следует использовать, строго выполняя все рекомендации, изложенные в инструкции.
- ◆ Сохраните инструкцию, она может потребоваться вновь.
- ◆ Если у вас возникли вопросы, обратитесь к врачу.
- ◆ Обратитесь к врачу, если у Вас состояние ухудшилось или улучшение не наступило через ... дней (при возможности указания подобных сведений).

В ходе изучения инструкций по медицинскому применению лекарственных средств, распространенных в США (на примере таких препаратов, как Tamiflu, Aczone, Amoxicillin, Carbidopa и другие), было обнаружено, что в РФ инструкции имеют больше разделов, что способствует устранению громоздкости конструкции и расстановки правильных смысловых акцентов. В инструкциях США для более подробного и ясного описания действия лекар-

ственного препарата некоторые разделы имеют несколько подразделов.[4]

В связи с тем, что инструкция по медицинскому применению лекарственных средств является официальным документом, при переводе необходимо учитывать специфические правовые особенности страны. Поэтому строгое соблюдение структуры инструкций по медицинскому применению обязательно, как на русском, так и на английском языках.

Для проведения лексико-синтаксического анализа нами были взяты инструкции по медицинскому применению лекарственного препарата Carbidopa, производимого компанией Valeant Pharmaceuticals International и Aton Pharma (США). Данная инструкция на английском языке была взята в электронной национальной медицинской библиотеке США (U.S.National Library of Medicine).[5]

Description:

Carbidopa, an inhibitor of aromatic amino acid decarboxylation, is a white, crystalline compound, slightly soluble in water, with a molecular weight of 244.3.

Описание:

Карбидопа, ингибитор декарбоксилирования ароматических аминокислот, белое кристаллическое вещество, слегка растворимое в воде, с молекулярной массой 244,3.

В данном предложении полностью сохранены конструкция и порядок слов. При переводе были подобраны параллельные синтаксические конструкции.

Parkinson's disease is a progressive, neurodegenerative disorder of the extrapyramidal nervous system affecting the mobility and control of the skeletal muscular system. - Болезнь Паркинсона является прогрессирующим, нейродегенеративным заболеванием экстрапирамидной нервной системы, влияющим на подвижность и контроль скелетной мускулатуры.

Данный пример иллюстрирует синтаксическое упрощение при переводе простого предложения с причастным оборотом (Present Simple tense). Отсутствуют эмоционально окрашенные слова. Преобладают медицинские термины греческого и латинского происхождения: neurodegenerative (греч. neuron – нерв, de – устранение) – нейродегенеративный, extrapyramidal (лат. Extra "вне") – экстрапирамидный, [1] bradykinetic (греч. Bradis "медленный", kinesis "движение").[3]

LODOSY Nisindicated for use with SINEMET (Carbidopa-Levodopa) or with levodopa in the treatment of the symptoms of idiopathic Parkinson's disease (paralysisagi-

tans), *postencephalitic parkinsonism, and symptomatic parkinsonism which may follow injury to the nervous system by carbon monoxide intoxication and/or manganese intoxication.* - Лодосин (карбидопа) назначается для применения с Синеметом (Карбидопа-Леводопа) или с леводопой для лечения симптомов идиопатического паркинсонизма (дрожательный паралич), постэнцефалитического паркинсонизма и симптоматического паркинсонизма, который может возникнуть после повреждения нервной системы вследствие интоксикации окисью углерода и/или интоксикацией марганцем.

Данное предложение сложноподчиненное с причастным оборотом и однородными членами предложения (дополнения). Сохранены конструкция и порядок слов. Используется пассивная форма глагола в настоящем времени. Медицинские термины: *idiopathic* (греч. *idio* – особый, свой, собственный и *pathos* – страдание, болезнь) – идиопатический, *postencephalitic* (лат. *post* – после, *encephalitis* – воспаление головного мозга) – постэнцефалитический, *carbonmonoxide* (лат. *carbonis* – уголь, *oxidum* – оксид) – монооксид углерода, *manganese* – марганец.[1]

LODOSYN is contraindicated in patients with known hypersensitivity to any component of this drug. - Лодосин противопоказан пациентам с гиперчувствительностью к любому компоненту этого препарата.

Данный пример иллюстрирует синтаксическое уподобление.

Nonselective monoamineoxidase (MAO) inhibitors are contraindicated for use with levodopa or carbidopa - levodopa combination products with or without LODOSYN. - Неселективные ингибиторы моноаминоксидазы (MAO) противопоказаны для использования с леводопой или комбинацией карбидопа-леводопы с веществами, содержащими или не содержащими Лодосин.

В данном абзаце присутствует сокращение MAO *monoamineoxidase* – моноаминоксидазы (MAO), которое является омоакронимом. При переводе использовалась транслитерация.

When LODOSYN (Carbidopa) is to be given to carbidopa-naïve patients who are being treated with levodopa alone, the two drugs should be given at the same time. Когда Лодосин (Карбидопа) назначается пациенту, не применявшему ранее карбидопы, а которому назначалась лишь леводопа, оба препарата должны быть назначены одновременно.

Данное предложение является сложноподчиненным с применением описательного перевода, целью которого является детальная передача смысла. Сохранены кон-

струкция и порядок слов.

As with levodopa alone, periodic evaluations of hepatic, hematopoietic, cardiovascular, and renal function are recommended during extended concomitant therapy with LODOSYS and levodopa, or with LODOSYN and SINEMET (Carbidopa-Levodopa), or any combination of these drugs. - При приеме лишь леводопы, периодические анализы печени, кроветворной системы, сердечно-сосудистой и почек рекомендуется проводить в течение длительной комбинированной терапии Лодосина с леводопой, или Лодосина с Синеметом (Карбидопа-Леводопа), или любые комбинации этих препаратов.

Предложение является простым с однородными членами предложения.

Carbidopa has not been demonstrated to have any overt pharmacodynamics actions in the recommended doses. - Карбидопа не проявляла ни каких явных фармакодинамических реакций в рекомендуемых дозах.

Данный пример иллюстрирует синтаксическое уподобление при переводе простого предложения. Отсутствуют эмоционально окрашенные слова. Преобладают медицинские термины греческого и латинского происхождения: *pharmacodynamics* (греч. *Pharmakon* – лекарство, *dynamicos* – относящийся к силе, сильный).

Electrocardiographic monitoring should be instituted and the patient carefully observed for the development of arrhythmias; if required, appropriate antiarrhythmic therapy should be given. - Необходимо назначить электрокардиографический мониторинг и наблюдать за пациентом для предотвращения развития аритмий, при необходимости, проводят соответствующую антиаритмическую терапию.

Данный пример иллюстрирует синтаксическое уподобление при переводе бессоюзного сложносочиненного предложения, присутствует пассивная форма глаголов. В данном примере представлен случай опущения артикля *Electrocardiographic monitoring* – описание технического процесса].

The maximum daily dosage of carbidopa should not exceed 200 mg, since clinical experience with larger dosages is limited. - Максимальная суточная доза карбидопой не должна превышать 200 мг, так как клинические исследования с большими дозами не проводились.

Сложноподчиненное предложение с причинно-следственным союзом *since*. Представлено сокращение, как на английском, так и на русском языках.

Помимо терминов, научных слов присутствуют книжные слова – *maximum*.

При проведении сопоставительного анализа медицинских инструкций по медицинскому применению лекарственных препаратов, используемых в РФ и в США, следует упомянуть некоторые отличительные черты:

1. Стремление к указанию на реальные объекты, к оперированию вещами приводит к преобладанию в научно-техническом стиле в английском и русском языках именных структур (номинативных). Но в русском языке антиглагольная тенденция выражена более ярко, во многих пунктах инструкции в предложениях, мы можем наблюдать отсутствие сказуемого, что неприемлемо при построении предложения в английском языке.

2. При проведении сопоставительного анализа двух инструкций нами было выявлено, что следующие пункты на русском языке: торговое название, международное непатентованное название (МНН), лекарственная форма, описание, часть фармакологических свойств содержатся в одном пункте инструкции на английском языке. Поэтому предложение на языке оригинала было преобразовано в несколько простых предложений с целью устранения громоздкости конструкции при переводе на русский язык и расстановки правильных смысловых акцентов.

3. В инструкции по применению лекарственного препарата оригинала делается акцент на симптоматику самого заболевания, в то время как, в инструкции на русском языке предпочтение отдают фармакологическому действию самого препарата, не затрагивая симптомы основного заболевания.

Таким образом, при переводе инструкций по медицинскому применению фармакологических препаратов с английского языка на русский следует придерживаться основным правилам перевода научно-технических текстов, среди которых следует упомянуть логичность и точность при передаче информации для обеспечения правильного понимания сути трактуемого медицинского материала, избегая двоякости понимания смысла или произвольности толкования существа трактуемого предмета.

Не исключено, что при переводе медицинской инструкции, следует раскрывать смысл неологизма, аббревиатуры или иного сокращения. Но в первую очередь при переводе медицинской научно-технической литературы, необходимо учитывать специфические правовые особенности страны и только на их основе проводить перевод и переводческие трансформации, учитывая и применяя языковые особенности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дворецкий И. Х. Латинско-русский словарь. – М.: Русский язык, 2008. – 843 с.
2. МЗ РФ Фармакологический государственный комитет. Решение "Об утверждении новых правил по составлению инструкции для применения лекарственных препаратов" от 24 апреля 1997 г.
3. Янгсон Р. М. Медицинский энциклопедический словарь (Collins). – М.: АСТ Астрель, 2006. – 1375 с.
4. Требования к инструкции по медицинскому применению лекарственных средств. Приложение к Решению Комиссии Таможенного союза от 19 мая 2011 года № 647. [электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.tsouz.ru/KTS/KTS27/Documents/P_647.pdf (дата обращения: 29.10.2015)
5. U. S. National Library of Medicine [электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.nlm.nih.gov>. (дата обращения: 29.10.2015)



К ВОПРОСУ О ФЕНОМЕНЕ РЕЧЕВОЙ ОШИБКИ В ИССЛЕДОВАНИЯХ КИТАЙСКИХ ЛИНГВИСТОВ

THE QUESTION ABOUT THE PHENOMENON OF SPEECH ERRORS IN THE STUDY OF CHINESE LINGUISTS

L. Abdrakhimov

Annotation

The article deals with the issue of studying by modern Chinese linguists speech errors encountered by foreign students in the study of the Chinese language. Consideration of this phenomenon has a long history of scientific research abroad and in Russia. One of the traditions is the Chinese language tradition. The main problems of Chinese linguistics have always been questions about the vocabulary of the language, grammar, learning the Chinese language by foreign students and others. Among the problems, now widely reported in Chinese linguistics paradigm is the issue of occurrence of speech errors foreigners studying Chinese language in the country of residence and in China. These studies are interesting in that they allow for a fresh look at itself in Chinese from the perspective of foreign language picture. Consideration of the speech errors in Chinese linguistics carried out in line with the contrastive analysis of systems of foreign and Chinese language. The comparison is made on the phonetic, lexical, grammatical levels of language. The main difficulty of learning Chinese is distinguished complex hieroglyphic writing code, the large number of homonyms and grammatical structure of the insulating type.

Keywords: speech errors, the phenomenon of speech errors, interference, interference of language systems, the effect of interference, speech errors interference nature, bilingualism, typical speech errors, Chinese language, learning Chinese language.

Абдрахимов Леонид Гимадитдинович
Преподаватель,
каф. дальневосточных языков,
Военный университет
Министерства обороны РФ

Аннотация

В статье раскрывается вопрос изучения современными китайскими лингвистами речевых ошибок, возникающих у иностранных студентов при изучении китайского языка. Рассмотрение данного феномена имеет длительную историю научных поисков за рубежом и в России. Одной из лингвистических традиций является китайская. Главными проблемами китайской лингвистики всегда были и остаются вопросы словарного состава языка, грамматики, обучения китайскому языку иностранных студентов и др. Среди проблем, ныне широко освещаемых в китайской лингвистике парадигме, выступает вопрос появления речевых ошибок у иностранцев, изучающий китайский язык как в стране постоянного пребывания, так и в Китае. Эти исследования интересны тем, что позволяют по-новому взглянуть на сам китайский язык с точки зрения иностранной языковой картины. Рассмотрение РО в китайской лингвистике проводится в русле контрастивного анализа систем иностранного и китайского языка. Сопоставление производится на фонетическом, лексическом, грамматическом уровнях языка. В качестве основных трудностей изучения китайского языка выделяются сложный иероглифический код письма, наличие большого количества омонимов и грамматический строй изолирующего типа.

Ключевые слова:

Речевая ошибка, феномен речевой ошибки, интерференция, интерференция языковых систем, интерференционное влияние, речевая ошибки интерференционного характера, двуязычие, типичные речевые ошибки, китайский язык, изучение китайского языка.

Одной из современных доступных работ китайских лингвистов по проблематике РО можно выделить статью Лу Цзяньцзи (鲁健骥). Этот ученый обобщил результаты исследований РО в современном китайском языкознании. При этом, примечательно, что мысли, изложенные в работе, соотносятся с современными мировыми тенденциями в изучении проблематики РО. Так, например, автор пишет, что существуют определенные различия в языковой норме изучаемого иностранного языка, находящегося в активе студента, и целевого иностранного языка. Это проявляется, по мнению автора, в различиях в письменности, фонетике, грамматике, словарном составе. Подобные расхождения порождают ошибки или погрешности (偏误 пянью).

Различия между ошибками (错误 цоу) и погрешностями (偏误 пянью), автор видит в том, что ошибки в отличие от погрешностей имеют закономерный часто повторяющийся характер и несут существенные изменения в речи не только по форме, но и содержанию высказывания. Исследование погрешностей он считает важным процессом, целью которого является улучшение качества овладения иностранным языком.

При этом, по его мнению, необходимо выявлять погрешности и исследовать причины этого явления.

В частности, сам автор начал заниматься изучением погрешностей в речи иностранных студентов с 1984

года. Лу Цзяньцзи пишет, что рассмотрение ошибок и трудностей в овладении китайским языком иностранцами в Китае началось в 70 гг. XX в. Первые попытки представляли собой сбор и анализ «больных предложений» (病句 бинцзю) иностранных учащихся. Была выпущена работа Лин Хуэйцзюнь (伶慧君) «Анализ «больных предложений» иностранных студентов, изучающих китайский язык» (《外国人学汉语病句分析》北京语言学院出版社, 1986).

В настоящее время многие ученые в КНР занимаются сбором и анализом ошибок в речи (или РО, в нашем понимании-*прим.наше*) иностранцев, изучающих китайский язык. Автор констатирует, что современные исследования РО в Китае остановились на уровне рассмотрения этого явления как сугубо языкового (фонетика, грамматика, лексика). С лингвистической точки зрения РО на китайском языке в речи иностранцев подразделяются на опущения (遗漏 илю), добавления (增添 цзентань), подмены (替代 тидай), неправильный порядок слов (错序 цюсю). Автор утверждает, что необходимо выходить за рамки лингвистического понимания природы РО. Например, во фразе: «老师, 你很快地说, 我们听不懂(听不懂) – Учитель, ты быстро говоришь, мы не понимаем» ошибочным является употребление «你很快地说 – Ты быстро говоришь», так как согласно грамматике китайского языка в этом контексте необходимо употреблять служебное слово 得: «你说得太快了-Ты говоришь быстро». При этом возникновение РО в данном предложении, по его мнению, можно объяснить нюансами применения на практике грамматики китайского языка.

В современной китайской лингвистике для объяснения и предупреждения РО применяется контрастивный анализ, однако практика показала, что необходимо преодолевать ограничения в инструментарии изучения этого явления. Влияние системы «материнского языка» (母语 мую) или родного языка, в нашем понимании, на китайский язык выражается в неосознанном подражании нормам родного языка.

Например, как выделяет автор, это ярче всего проявляется при построении фраз с использованием счетных слов: по аналогии с «一个月 – один месяц,一个星期 – одна неделя» иностранные учащиеся образуют «一个年 – один год, 一个天 – один день, вместо 一年 и 一天 соответственно», а также при нарушении порядка следования членов предложений: «我两小时工作了 – Я два часа работал» вместо «我工作了两个小时-Я работал два часа». Автор выделяет также культурный фактор родного языка. Так, например, в Китае принято обращаться к преподавателям по фамилии и должности: «张老师 чжан лаоши-Учитель Чжан», однако англоязычные студенты ошибочно обращаются к преподавателю только по фамилии или только имени: «张 чжан - Чжан, 爱华 айхуа - Айхуа». Другим фактором, влияющим на появ-

ления РО является стратегии изучения иностранного языка. Так, автор отмечает, что определенная группа студентов безапелляционно использует только словарные значения иероглифов и поэтому составляет оторванные от общего контекста предложения и фразы. Другая группа студентов, напротив, умышленно избегает употребление той или иной нормы китайского языка. Так, например, автором приводится поведение одного студента из Великобритании, который отказывался читать слоги четвертым этимологическим тоном, утверждая, что четвертый тон в китайском слоге созвучен с английской интонацией, выражающей гнев или недовольство. Лу Цзяньцзи провел комплексную работу по обобщению достижений китайской лингвистики по изучению проблематики РО при изучении китайского языка иностранными студентами. [8, 69-73]

По поводу проблематики изучения РО в условиях становления учебного двуязычия высказал свое мнение другой китайский ученый - Цянь Яли, который в своей работе рассматривает РО при обучении китайскому языку носителей русского языка. Автор считает, что «мало кто обращает внимание на преподавание китайского языка как иностранного в русской аудитории» [3, 250]. С этим мы не можем не согласиться, так как, действительно, в российской науке только начинаются исследования в этом направлении.

По поводу полезности исследования феномена РО в форме типичных ошибок в устной и письменной речи она пишет, что «подробный анализ некоторых типичных ошибок в китайской речи русских студентов поможет предвидеть некоторые трудности в изучении китайского языка как иностранного и принять меры к предупреждению интерференции родного языка» [3, 250]. Цянь Яли при рассмотрении типичных РО находит как лингвистические, так и экстралингвистические причины их появления. Однако, она фокусируется только на лингвистических факторах, исследуя межъязыковую и внутриязыковую интерференцию для объяснения появления РО в устной и письменной речи. По поводу взаимного влияния контактирующих языков автор пишет, что «в изучении иностранного языка наблюдается воздействие системы родного языка на иностранный» [3, 250]. При этом, может происходить положительный и отрицательный перенос или интерференция, понимаемый как процесс, при котором «часть системы родного языка становится причиной ошибок обучающихся иностранному языку» [3, 250]. Среди типичных РО автор выделяет грамматические РО: (1) неправильное употребление 了(лэ) как в глагольно-вспомогательной функции, как в модальной функции (неправильная постановка в предложении 了(лэ), ошибки при образовании отрицательного предложения, ошибочная организация связочных предложений); глаголов направления 来(лай)/去(цю) при этом слушатели допускают ошибки, связанные

с непониманием места нахождения говорящего; синтаксические РО, связанные с неправильным порядком членов предложения (обстоятельство времени и места, дополнение длительности и кратности).

Таким образом, в качестве основного метода исследования феномена РО в форме типичных речевых ошибок в устной и письменной речи на китайском языке российских слушателей Цзянь Яли использует сопоставительный анализ систем русского и китайского языков. Это согласуется с мнением Лу Цзяньцзи, который утверждает, что китайская лингвистика в качестве главного источника интерференции рассматривает межъязыковой отрицательный перенос. [3, 250-255].

В работе Ян Фана также продолжается линия исследований РО китайскими языковедами в русле лингвистической парадигмы. Так, автор в работе, посвященной преподаванию русского языка китайским студентам исследует феномен РО в форме речевых ошибок, текстовых ошибок, культурных ошибок на материале становления процесса преподавания русского языка носителям китайского языка. В качестве основных трудностей и источников РО он видит в сложности языковой системы русского языка по отношению к китайскому (обилие слов, грамматических форм и сложной стилистики), различии культур, так как «язык отражает культуру, и язык сам по себе есть культура» [4, 93]. Анализ РО, по мнению ученого, позволяет получить количественный и качественный критерии оценки уровня развития вторичной языковой личности. В работе Ян Фана просматривается его стремление провести сопоставительный анализ систем русского и китайского языка [4, 93-94].

Подобное по характеру исследование РО проводится Ли Минь, которая в статье, посвященной вопросу появления типичных ошибок в построении вопросительных предложений на русском языке китайскими студентами, также, как и предыдущие исследователи феномена РО, подчеркивает, что рассматриваемые ошибки обусловлены «как недостаточным знанием родного языка, так и влиянием родного» [2, 100]. Здесь мы видим проявление интерференции. Среди типичных ошибок она выделяет ошибочный порядок следования слов, замену или неверное употребление необходимого вопросительного слова [2, 98-100].

Интерес представляет работа Дай Юаньюань, которая анализирует появление типичных ошибок российских студентов на продвинутом уровне обучения и подчеркивает, что «китайская иероглифика является главным препятствием для российских студентов в процессе изучения китайского языка» [1, 44]. Действительно из-за иероглифического характера китайской письменности овладение иероглификой на ранней ста-

дии изучения китайского языка представляет особую трудность. Причинами появления РО автор видит в наличии большого числа омонимов в китайском языке. Так, она приводит классификацию причин появления ошибок в омонимичных иероглифах: близкое звучание, схожая форма иероглифов, сходство звучания и формы, аналогия с другими иероглифами и другие причины [1, 45]. Главной причиной появления РО в форме ошибок в иероглифике Дай Юаньюань видит в различии системы русского фонетического письма и китайского иероглифического. Среди других РО автор выделяет неправильное употребление тонов, смешение передних и задних назализованных звуков [1, 48], смешение аспирированных и неаспирированных звуков.

Похожими исследованиями по проблеме омонимии китайских иероглифов занимался Чэнь Хуэй (陈慧), который в статье, посвященной вопросу анализа ошибок в употреблении иероглифов – фоноидеограмм пишет, что одной из главных проблем овладения иероглификой китайского языка иностранными студентами являются различия в фоноидеограммах. Доля иероглифов этого типа в китайском языке составляет более 80%. Автор выделяет три типа связей произношения иероглифа с произношением ключей, составляющих иероглиф: идентичные (蝗 хаун — 皇 хуан — 煌 хуан — 凰 хуан), частично идентичные (溃 куэй — 贵 гуэй), абсолютно неидентичные (始 ши — 台 тай). Чэнь Хуэй выделяет фонетические ошибки и ошибки аналогического характера. Он приводит примеры того, как афганские студенты при чтении иероглифа 吻(вэнь) читали его как 勿 (у), также и с иероглифом 淡(дань), который был прочитан как 谈(тань). Очевидно влияние интерференции звучания иероглифов.

В ходе эксперимента с иностранными студентами (26 человек) из Японии, Южной Кореи, Великобритании, Вьетнама, России, Украины, Ирландии, Индонезии, Франции, Австралии, Канады были выявлены следующие типы РО иероглифического характера: закономерные РО (规则性错误) (вместо 掘 цзюэ читают 出 чу, вместо 钥 яо читают 月 юэ); ошибки, вызванные схожестью произношения целого семейства иероглифов (一致性错误): (陪 пэй, 赔 пэй, 培 пэй, 赔 пэй, 醅 пэй), однако есть семейства иероглифов, которые не все произносятся одинаково (还 хай, 怀 хуай, 杯 бэй); ошибки, вызванные интерференционным влиянием соседних иероглифов (词语连贯性错误): в слове 蛋糕 (даньгао) вместо 糕 (гао) читают 蛋(дань), в слове 烤鸭 (каоя) вместо 鸭 (я) читают 烤(као); ошибки связанные с неправильным чтением пиньинь (拼音错误): путаница в придыхательных и непридыхательных согласных инициалах: вместо 讨(тао) читают 岛(дао), неточное произношение финалей: вместо 谤 (бан) читают 半 (бань); произвольные ошибки не имеющие закономерного характера (随意性错误).

Причинами РО закономерного характера автор видит в том, что студенты начального уровня изучения китайского языка еще не до конца освоили правила употребления фоноидеограмм, вслед за продвижением в изучении языка студенты меньше делают ошибок подобного характера. Автор приводит пример того, как китайские учащиеся сами делают ошибки в подобных случаях, и им требуется два-три года для устранения ошибок данного характера. Ошибки, вызванные схожестью произношения целого семейства иероглифов, также возникают вследствие неправильного определения чтения иероглифа из ряда похожих иероглифов. Причины ошибок, вызванных интерференционным влиянием соседних иероглифов, восходят к взаимному влиянию соседствующих иероглифов в предложении. Ошибки при чтении на пиньинь являются последствием неувоенной фонетической системы китайского языка. Случайные ошибки могут относиться к одной или одновременно к нескольким ситуациям их появления [5, 16-20].

В другой подобной работе Лю Чуньмэй (刘春梅) исследует причины РО на материале ошибок в различении односложных и двусложных синонимов при написании теста HSK иностранными студентами. Одной из проблем при овладении иностранным языком автор видит усвоение синонимов. Вслед за продвижением обучаемого по пути овладения китайским языком происходит более глубокое погружение в проблематику различения синонимов. Особенно это касается иностранных слушателей, решивших овладеть китайским языком. Автор выделяет односложные и двусложные синонимы A /AB или A /BA. Коэффициент появления РО в односложных словах помечается как N(单), в двусложных - N(双). При этом N(单) выявлено в 70, 59% случаях, N(双) в 30, 23%.

Например, приводятся следующие предложения, содержащие РО:

1. 周围三面都是**海洋**,在北边跟中国和独立国家协同比连接着. вместо 周围三面都是**海**,在北边跟中国和独立国家协同比连接着.
2. 釜山是很挨着**海洋**. вместо 釜山是很挨着**海**.
3. 地球上海占大部分的面积. вместо 地球上**海洋**占大部分的面积.
4. 上午七点四十**分钟**我们离开北京语言学院. вместо 上午七点四十**分**我们离开北京语言学院.
5. 四点二十**分钟**父母送给我很多礼物. вместо 四点二十**分**父母送给我很多礼物.
6. 在我**国家**,我们没有心脏病的治疗. вместо 在我**国**,我们没有心脏病的治疗.
7. 他小孩儿的时候跟他的妈妈爸爸到美国来了,因为他们没有钱的,有的困难,在自己的**国**. вместо 他小孩儿的时候跟他的妈妈爸爸到美国来了,因为他们没有钱的,有的困难,在自己的**国家**.
8. 我们同学们却不少:四十多从十一个**国**来的同学. вместо 我们同学们却不少:四十多从十一个**国家**来的同学.

Автор приходит к выводу, что необходимо уделять большое внимание и изучать разницу между односложными и двусложными синонимами N(单) и N(双), насыщать учебные материалы подробным анализом примеров употребления тех или иных слов [7, 36-42].

Инь Кэли (殷克力) и Чэнь Суянь (陈素燕) в статье, посвященной РО в современной проблематике обучения иностранным языкам, пишут, что РО имеют языковую и психологическую природу. Они выделяют стадии образования РО по стадиям образования языковой системы иностранного языка: пресистемные (形成系统前), системные (形成系统), постсистемные (形成系统后). На стадии пресистемности студенты начинают использовать иностранный язык для коммуникации и не осознают, что совершают РО, при этом РО не могут быть исправлены ими самими. РО на системной фазе, совершаются студентами уже овладевшими основами языковой системы иностранного языка, но все еще испытывающими трудности в употреблении языковых знаний в речи. На постсистемном этапе студенты совершают РО, которые вызваны устоявшимися трудностями в понимании иностранного в каждом конкретном случае для каждого конкретного студента.

Причинами появления РО являются межъязыковая интерференция (语际的干扰), при которой происходит языковой перенос (语言迁移), сопровождаемый положительным (正迁移) или отрицательным переносом (负迁移); Так, авторами приводится пример возникновения РО при порождении «английского языка китайского образца» (中国式英语的错误), как таком образце английского языка на котором в действительности не говорят носители английского языка (I see the newspaper. вместо: I read the newspaper; He is opening the radio. вместо: He is turning on the radio). Авторы пишут, что ошибки подобного типа изучаются методом контрастивного анализа (对比分析的理论). Среди причин выделяется также внутриязыковая интерференция (语内的干扰), объясняющая причины появления РО, которые не может раскрыть контрастивный анализ. Внутриязыковая интерференция вызывается процессами свергенерализации (过度类推), игнорирования ограничений, определяемых правилами (忽略规则的限制), неполное использование правил (应用规则不完全), ошибочное построение концепции высказывания (形成错误的撮愈). Помимо этого, выделяются также лингвистические причины (非语言因素的干扰): психическая усталость, рассеянность внимания, нервное напряжение, внешние помехи [6, 98-100].

Таким образом, работы современных китайских лингвистов по исследованию РО, возникающих у иностранных студентов при изучении китайского языка, следуют современным парадигмам общего языкознания. В качестве главного метода рассмотрения РО используется контрастивный анализ систем иностранного и ки-

тайского языка. Сопоставление производится на фонетическом, лексическом, грамматическом уровнях языка.

В качестве основной трудности изучения китайского языка выделяются сложный иероглифический код письма, наличие большого количества омонимов и грамматический строй изолирующего типа.

Так, например, среди работ, рассмотренных нами выделяются: Лу Цзяньци, обобщивший результаты исследований китайских лингвистов и выделивший различие между погрешностями (偏误 пянью) и ошибками (错误 цоу), а также классификацию РО на опущения (遗漏 илю), добавления (增添 цзентань), подмены (替代 тидай), неправильный порядок слов (错序 цюсю); Цянь Яли обращает внимание на необходимость исследования РО в речи носителей русского языка, изучающих китайский язык, при этом он выделяет лингвистические (грамматические и синтаксические) и экстралингвистические факторы появления РО; Ян Фан в качестве основной причи-

ны появления РО видит влияние культуры родного языка на изучаемый китайский язык; Ли Минь выделяет РО, которые одновременно могут вызываться недостаточным знанием как родного, так и иностранного языка; Дай Юаньюань выделяет наличие большого числа омонимов в качестве причины появления частых ошибок в речи иностранных учащихся, при этом могут возникать тоновые и артикуляционные ошибки; Чэнь Хуэй исследует интерференционное внутриязыковое влияние звучания графем на произношение иероглифа в составе фоноидеограмм; Лю Чуньмэй исследует причины появления ошибок в односложных и двусложных синонимах китайского языка; Более обширной работой является совместный труд Инь Кэли и Чэнь Суань: в этой работе авторы выделяют фазы овладения иностранным языком: пресистемные, системные, постсистемные.

Причиной появления РО они видят в межъязыковой и внутриязыковой интерференции, а также нелингвистические факторы: психическая усталость, рассеянность внимания, нервное напряжение, внешние помехи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дай Юаньюань Исследование методики преподавания и анализ типичных ошибок российских студентов, изучающих китайский язык продвинутого уровня // Перевод и сопоставительная лингвистика. 2012. №8. С.44-51.
2. Ли Минь Типовые ошибки китайских студентов, изучающих русский язык, и пути их коррекции: вопросительные предложения // Педагогическое образование в России. 2010. №4. С.98-105.
3. Цянь Яли Типичные ошибки в китайской речи русских студентов-китаистов // Известия Восточного института. 2007. №14. С.250-255.
4. Ян Фан Сотрудничество русского и китайского преподавателей в обучении письму китайских студентов-русистов // Вестн. Том. гос. ун-та. 2010. №336. С.93-94.
5. 陈慧: 《外国学生识别形声字错误类型小析》, 语言教学与研究, 2001年, 第2期, 16-20.
6. 陈素燕, 殷克力: 《错误分析理论对外语教学的启示》, 云梦学刊, 98-100.
7. 刘春梅: 《留学生单双音同义名词偏误统计分析》, 语言教学与研究, 2007年, 第3期, 36-42.
8. 鲁健骥: 《偏误分析与对外汉语教学》, 语言文字应用 1992年, 第1期(总第1期), 69-73.

© Л.Г. Абдрахимов, (van.leonid@mail.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПАДЕЖНЫХ ФОРМ ИЛИ ПРЕДЛОЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ

Боровкова Ирина Васильевна
К. фил. н., доцент,
Московский государственный
областной университет

STRUCTURAL-SEMANTIC DEPENDENCE OR USE CASE FORMS PREPOSITIONAL CONSTRUCTIONS

I. Borovkova

Annotation

The article deals with structural-semantic conditionality of a particular case forms or prepositional constructions. Nonlinguistic entity determines the grammatical meaning of case. The choice of case will occur automatically according to formal grammatical criteria.

Keywords: case forms, prepositional construction, semantic value, opposition, contextual relationships, case depth.

Аннотация

В данной статье речь идет о структурно-семантической обусловленности той или иной падежных форм или предложных конструкций. Грамматическое значение падежа обусловлено неязыковой сущностью – денотатом. Выбор падежа происходит автоматически по формальным грамматическим критериям.

Ключевые слова:

Падежные формы, предложные конструкции, семантическая ценность, оппозиция, контекстуальные отношения, глубинный падеж.

В настоящее время в немецкой грамматике уже проведено и постоянно проводятся исследования в области стилистики падежа и падежных форм, а также в области структурно-семантической обусловленности какой-либо падежной формы или предложных конструкций. Падежи в немецком языке указывают на наличие синтаксических отношений, которые возникают в определенных синтаксических конструкциях между склоняемыми актантами глагола, или между склоняемыми единицами групп существительного и предложных групп. Падежи характеризуют в синтаксической структуре первоначально подчинительные отношения и отношения зависимости, а также синтаксические функции слов, имеющие падежные формы, то есть основные синтагмы членов предложения (подлежащее, дополнение, сказуемое, обстоятельство), или как определение в словосочетании, где они представляют собой также формы определенного согласования.

Семантическая ценность падежных оппозиций трудно уловима, так как весьма трудно разграничить значение контекстуальных отношений, особенно проявление значимых элементов доминирующего глагола в сочетании с абстрактным значением падежа. Эту оппозицию можно выявить преимущественно в синтаксических связях, в меньшей степени в парадигме, и почти совсем она не определяется в изолированных формах.

Ещё Ч. Филлмор отмечал в своих работах, что само понятие "падеж" ученые исследовали, лишь рассматривая всевозможные семантические отношения, которые

могли существовать между именем существительным и остальной частью предложения. Он утверждал, что смыслы падежей образуют набор универсалий, возможно врожденных, понятий, идентифицирующих некоторые типы суждений, которые человек способен делать о событиях, происходящих вокруг него. То есть суждения о вещах такого рода, как "кто сделал нечто", "с кем нечто случилось", "что подверглось некоему изменению". То есть другими словами, воссоздается языковая картина мира [Ч.Филлмор, 1981].

Под картиной мира понимают, прежде всего, представление человека о мире, о человеке, о взаимоотношениях человека и мира, человека и человека. Но картина мира не есть просто набор представлений, но есть их совокупность, которая предполагает взаимосвязанность представлений, их согласованность друг с другом. Языковая картина мира представляет собой часть человеческой культуры, а, в свою очередь, культура есть те языки, которые созданы человеком в процессе его деятельности.

В своих исследования Т.А. Фесенко пишет: "Порождение речевого высказывания представляет собой многоаспектный осмысленный процесс вербального опосредованного формирования мысли, отражающий существующие смысловые связи и отношения предметов и явлений реального мира, а также индивидуума, его социальной и природной среды, причём, репрезентация данного процесса обусловлена структурной организацией коренного языка" [Т.А.Фесенко, 1999:45].

По мнению Ч. Филлмора понять и воссоздать наилучшим образом вербальную языковую картину мира помогают падежи (Ч. Филлмор, 1981):

- ◆ агентив – падеж обычно одушевлённого инициатора действия (идентифицируется с подлежащим);
- ◆ инструменталис – падеж силы неодушевленной или предмета, который включён в действие или состояние, обозначаемое глаголом, в качестве его причины;
- ◆ датив – падеж существа одушевлённого, которое затрагивается состоянием или действием, обозначаемым глаголом;
- ◆ фактив – падеж существа или предмета, который возникает в результате действия или состояния, называемого глаголом, или которое понимается как часть значения глагола;
- ◆ локатив – падеж, которым определяется местоположение или пространственная ориентация действия или состояния, называемого глаголом;
- ◆ объектив – семантически, более нейтральный падеж, падеж чего-либо, что может быть обозначено существительным, роль которого в действии или состоянии, идентифицируемого глаголом, определяется семантической интерпретацией самого глагола.

Как отмечает Ч. Филлмор, важным является то, что ни один из этих падежей нельзя интерпретировать как прямое соответствие поверхностно- синтаксическим отношениям "подлежащее" и "прямое или косвенное дополнение" в каком-либо конкретном языке. Ч.Филлмор в своей работе "Дело о падеже" приводит следующие примеры:

- ◆ Джон открыл дверь;
- ◆ дверь была открыта Джоном;
- ◆ ключ открыл дверь;
- ◆ Джон открыл дверь ключом;
- ◆ Джон воспользовался ключом, чтобы открыть дверь.

В более поздней своей работе "Дело о падеже открывается вновь" Ч. Филлмор связывает понятие глубинных падежей с традициями семантических и грамматических исследований, указывает на те свойства теории падежей, которые считал преимущественно важными, анализирует эту теорию, пишет о том, как узнать о существовании падежей, и каковы они. Его новая интерпретация приводит к такой концепции в рамках грамматических отношений и в рамках семантической теории, сущность которой он определяет следующим положением: "Значения обуславливаются ситуациями".

Ч. Филлмор писал, что понятие глубинных падежей входит в ту область семантики, которую можно назвать внутренней семантикой. В рамках внутренней семантики рассматривается её синтагматический аспект, то есть глубинные падежи можно отнести к такому типу семантических отношений, которые связывают элементы структуры предложения друг с другом в контексте, а не с системой контрастов и оппозиций, служащих различению составляющих в парадигматическом аспекте.

В этой же работе Ч. Филлмора мы читаем о том, что имеется уровень структурной организации предложения, отличный от того, что понимают под семантическим представлением, и отличный от известных понятий глубинного и поверхностного синтаксического представлений структуры предложения. Эта теория связана с определением ядерных грамматических предложений (субъекта, объекта и косвенного объекта), в таком понимании, что он задается вопросом: каким образом конкретные аспекты значения высказывания определяют, какая составляющая выступает в качестве глубинного субъекта, а какая – в качестве глубинного объекта.

Теория падежей даёт частичное описание семантических валентностей глаголов и прилагательных, которое можно сравнить с описанием синтаксических валентностей, о которых говорили в своих работах такие лингвисты как Л. Теньер, Г. Хельбиг и другие.

Ученые представители функциональной грамматики исходят из теории функций, составляющих предложение, различая три вида таких функций: грамматические, к которым относятся понятия "субъекта" и "объекта"; риторические, к которым относятся такие оппозиции, как "данное", "новое", "тема", "рема"; семантические, к которым относятся такие понятия, как "агенса", "адресата", "средство", "результат" и другие.

Ч. Филлмор смешивает грамматические и семантические функции, которые проявляются в предложении, однако он считает, что существует ещё возможность трактовки функциональной структуры членов предложения: ориентация и перспектива. Предмет теории падежей составляет ориентационное, или перспективное структурирование сообщения. Понятие падежа играет во многом другую роль в грамматическом описании, чем считалось раньше.

Падежная рамка "фрейм" – один из важнейших элементов теории глубинных падежей, функция которой состоит в том, чтобы перекинуть мостик между описаниями ситуаций и глубинными синтаксическими представлениями. Она выполняет эту задачу путём приписывания семантико-синтаксических ролей конкретным участникам реальной или воображаемой ситуации, отображаемой предложением. Это приписывание определяет или ограничивает перспективу, налагаемую на ситуацию с помощью таких средств, как "принципы выбора субъекта" и "иерархия падежей". Ч. Филлмор усматривал преимущества глубинного падежа в том, что описания слов и предложений в терминах падежной структуры создаёт уровень лингвистического структурирования, на котором обнаруживаются универсальные свойства лексической структуры и построения простых предложений, и в том, что такие описания интуитивно кажутся в некотором смысле связанными со способами мыслительного отражения того опыта и тех событий, которые люди способны выразить в предложениях своего языка.

В этом случае факультативными составляющими предложения для их определения могут служить падежные рамки, указывающие на те падежные понятия, которые присутствуют в концептуальном содержании предло-

жения; признаки падежных рамок, указывающие на те падежные понятия, которые потенциально могут сочетаться в одной конструкции с данной лексической единицей.

Некоторые учёные предлагают бинарный анализ основных падежей, при этом агенс и инструмент трактуются соответственно как одушевлённая и неодушевленная причина действия, а испытывающее лицо (датель) и пациенс (объект) – как одушевленный и неодушевленный результат.

П. Финкс истолковывал теорию падежей как вариант логики классов. Утверждение о том, что некоторый глагол сочетается с агентом и пациенсом, равносильно, как считает П. Финкс, утверждению о том, что эти два аргумента данного глагола должны обладать различными характеристическими свойствами и что падежи должны определяться в терминах этих характеристических свойств. Агенс – это предмет, обладающий одним набором свойств, инструмент – это предмет, обладающий некоторым другим набором свойств, а пациенс третьим.

Ч. Филлмор отмечал, что концепция глубинных падежей мыслилась не как полная модель грамматики, а лишь как набор аргументов в пользу такого уровня организации предложений, которые можно назвать падежной структурой. Это будет служить импульсом для рассмотрения вопросов, связанных с тем, какой из многих возможных вариантов системы обозначений в окончательном виде обеспечивает наибольшие удобства для выведения обобщений в области типологии языков, классификации лексики, усвоения языка и т.д.

Возможности теории падежей в плане нотации и таксономии входят в одну группу проблем. В свою очередь, таксономия обеспечивает удобную и ясную концептуальную организацию соответствующего множества сущностей, нотация же даёт возможность строить такого рода таксономию простым и прямым способом.

Теория падежей даёт вариант системы обозначений для некоторой теории, либо простой таксономии.

В грамматической теории необходим такой уровень падежной структуры, как уровень семантической репрезентации, что предусматривает в дальнейшем переход к уровням поверхностной структуры с помощью трансформационных правил грамматики. Для грамматической теории необходим такой уровень репрезентации, который включает грамматические отношения субъекта и объекта, или какой-то другой уровень, на котором находит отражение тот вид тесного участия в ядерной части простого предложения, который характерен для субъектов и объектов.

Взгляды лингвистов на степень близости между падежной структурой и семантической структурой различны, у каждого существует свой список падежей.

У некоторых лингвистов принцип отбора падежей состоит в том, чтобы выделять по меньшей мере столько глубинных падежей, сколько существует поверхностных падежей или типов падежных сочетаний. Однако Ч. Филлмор считает, что значения обуславливаются ситуациями, и падежная рамка не обязана охватывать описа-

ние всех релевантных аспектов ситуации, она включает только конкретную часть ситуации.

Любой глагол, выделяющий какой-то конкретный аспект события, диктует включение в перспективу одного или более элементов данного события.

В рамках теории падежей представляется необходимым знать о различных ролях участников ситуации, чтобы узнать, которая из этих ролей или какие их сочетания могут быть включены в перспективу и какая из ролей, включённых в перспективу, должна стать субъектом и какая – прямым объектом.

Всякий раз, когда говорящий употребляет какой либо из глаголов, относящихся к определённому событию, активизируется вся сцена этого события, но при этом конкретное выбранное слово налагает на данную сцену конкретную перспективу. Например:

- а. Мальчик купил две тетради.
- б. Мальчик заплатил продавцу три евро.
- в. Мальчик купил две тетради у продавца за три евро.
- г. Мальчик заплатил продавцу три евро за две тетради.

В "а" упоминается товар и покупатель, но в "б" – покупатель и деньги, в примерах "в" и "г" – информация о других элементах сцены могла бы быть включена через средство неядерных элементов предложения.

Типичным подходом к трактовке элементов предложения, которые обязательны в концептуальном плане и факультативны в плане выражения, является то, что эти элементы присутствуют в глубинной структуре, но опускаются, или получают нулевую репрезентацию, на уровне поверхностной структуры.

Любой конкретный глагол или другое слово предикативного типа задаёт при каждом его употреблении определённую перспективу. Грамматические функции имён, которые обозначают сущности, включённые в перспективу, определяются отчасти иерархией глубинных падежей. Другие части соответствующей сцены могут вводиться с помощью предложных сочетаний разнообразных оборотов и придаточных предложений.

Ещё Ч.Филлмор отмечал, что когда мы выбираем или понимаем языковые выражения, мы имеем или активизируем в нашем мышлении сцены, либо образы, либо воспоминания о том опыте, в контексте которого данное слово или выражение выполняет номинативную, описательную или классифицирующую функцию.

Когда мы понимаем какое-либо языковое выражение любого типа, мы одновременно имеем дело с фоновой сценой и перспективой, налагаемой на эту сцену.

В грамматике современного немецкого языка многие учёные проводили исследования как в области стилистики собственно падежа и падежных форм, так и в области структурно-семантической обусловленности той или иной падежной формы или предложных конструкций. По

мнению исследователей, грамматическое значение падежа обусловлено неязыковой сущностью – денотатом.

Денотатом падежа являются те отношения, в которых величины объективной действительности (денотаты существительных) находятся по отношению друг к другу и к различным явлениям объективной действительности.

Определенные глагольные группировки связаны с определенным падежом, значит и выбор падежа происходит автоматически по формальным грамматическим критериям. Ч.Филлмор утверждал, что смысл падежей образует набор универсалий, идентифицирующих некоторые типы суждений, которые человек способен делать о событиях, происходящих вокруг него.

Уместно упомянуть, что вопрос о моделировании предложений в немецком языкознании решается весьма разнообразно. Об этом писала И.–Э.С. Рахманкулова в своей работе "Функциональная грамматика", где отмечала, что различные исследователи по-разному понимают вопрос о соотношении структуры и семантики при моделировании предложений. Й.Эрбен учитывал лишь чисто количественную сторону валентности при описании выделяемых им четырёх основных моделей предложений (J.Erben, 1964). Х. Бринкман при описании моделей предложений с глагольным сказуемым уделял наибольшее внимание семантике глаголов (H.Brinkmann, 1971). В понимании И.–Э.С. Рахманкуловой: "... модель предложения – это единица языка, заключённая в определённую языковую функцию. Формой проявления функции является валентность глагола, т. е. глагольные зависимости в рамках предложения. Выход на денотативно–онтологическую функцию получаем благодаря использованию денотативно–онтологических групп глаголов, отдельные представители которых рассматриваются нами как стержни модели предложения... Мы рассматриваем модели предложений как единство формы и функции, поэтому мы хотели бы нашу модель назвать структурно–функциональной". (И.–Э.С. Рахманкулова (1), 1994:8–9). То есть модель предложения – это минимум структурных средств предложения, носящий самостоятельный характер. Для нас важна не только денотативная смысловоразличитель-

ная функция модели предложения, но и выполняемые ею другие функции, как то, образование фразеологических оборотов и создание дополнительных грамматикализованных значений, которые называются синтагматическими.

В настоящее время падеж немецкого языка освещается со стороны его морфологической структуры, со стороны его синтаксических функций, со створы его обобщённого значения и стилистической характеристики.

Представители когнитивно–коммуникативного направления занимаются смыслами языкового выражения, и в первую очередь анализируют смысл таких сочетаний слов, в которых хотя бы один из компонентов глагол. Они считают, что описание семантики глагола имеет более древнюю традицию, так что существующее толкование глаголов достаточно надёжны.

Смысл языкового выражения является функцией от смыслов его частей и способов их синтаксических соединений.

При рассмотрении практического материала мы учитываем, что падежи могут являться как синтаксическими, семантическими, а также семантико–синтаксическими. Синтаксическими падежами существительных мы называем те падежи, которые определяются исключительно его синтаксической ролью. Ролевые классы, которые участвуют в образовании таких падежей, определяются исключительно синтаксическими ролями. Ролевые классы дают семантические падежи. Семантико–синтаксическими падежами существительных называют те падежи, которые определяются не только его синтаксической ролью, но и семантической.

Наличие таких понятий как, чисто "семантический" и "синтаксический", и "семантико–синтаксический" падеж позволяют по–новому посмотреть на управление некоторых глаголов как: местоположения субъекта в пространстве, ориентированного перемещения объектов в пространстве. И, как показал опыт семантико–структурных исследований, весьма продуктивным оказался подход к функционированию отдельных членов предложения. Здесь следует упомянуть исследования И.–Э.С. Рахманкуловой, А.Е. Гусевой и Г.В. Скрипкиной.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гусева А.Е. Лексикографическое описание фразеологически связанных значений глаголов современного немецкого языка: Дис..канд.филолог.наук. М.,1988.
2. Рахманкулова И.–Э.С. Структурно–синтаксический подход к исследованию немецких фразеологизмов // Коммуникативно–функциональное исследование языковых явлений: Сб. статей. Куйбышев, 1983.
3. Рахманкулова И.–Э.С. Функциональная грамматика. Пособие по немецкому языку. Ч. I– II. Мичуринск, 1994.
4. Теньер Л. Основы структурного синтаксиса. М.: Просвещение, 1988.
5. Филлмор Ч. Дело о падеже// Новое в зарубежной лингвистике. М.Прогресс.
6. Brinkmann H. Die deutsche Sprache. Gestalt und Leistung. Dusseldorf, 1962.
7. Erben J. Abri? der deutschen Grammatik. 8.Aufl.Berlin, 1965.

"БЛАГОРОДНЫЙ МУЖ" В РУССКИХ ПЕРЕВОДАХ ТРАКТАТА "ЛУНЬ ЮЙ": СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ЧИТАТЕЛЯ

"NOBLE MAN" IN RUSSIAN TRANSLATIONS OF THE TRACTATE "LUN YU": CONTENT OF THE CONCEPT FROM THE POINT OF VIEW OF MODERN RUSSIAN READER

J. Wang

Annotation

The question of understanding of nobility that may either differ or coincide in different nations and different historical epochs is discussed in the article. The attention is also drawn to content of the concept "noble man". Special attention is brought to L.S. Perelomov's translation – one of the most prominent translators of "Lun yu" who explains the contents of the concept "noble man" and explains his qualities necessary to follow to by any noble person. This is given in the form of dialogue between Teacher (Confucius) and his pupils in ancient China. The investigation is of special importance because despite of the fact that every nation in different epochs has different understanding of nobility but on the whole in ancient times and nowadays a noble man's behaviour is always necessary. From the point of view of communicative grammar a noble man is considered as dictum's subject of "Lun yu" having its characteristic features. The purpose of this article is to transfer the specifics of the Confucian worldview and qualities of the main subject – the noble man from "The Analects" in order to simplify the understanding of "The Analects" by modern Russian reader and include it into his conceptual system.

Keywords: subject – the noble man, understanding of nobility, translation of the tractate "Lun yu".

Ван Цзяньли

Аспирант, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва

Аннотация

В данной статье обсуждаются вопросы о понимании благородства, которое различается и, наоборот, сближается у разных наций и в разные исторические эпохи; о содержании понятия "благородный муж". Особое внимание уделяется переводу Л.С. Переломова – одного из выдающихся переводчиков "Лунь юй" Конфуция, который излагает понимание и содержание "благородного мужа" и показывает его качества и требования для подражания любого благородного человека в форме диалога между учителем (Конфуций) и учениками в древнем Китае. Актуальность исследования обусловлена тем, что хотя у каждой нации в разные эпохи имеются различные понимания благородства и связанных с ним типами поведения, но, в целом, и в древние времена, и в настоящее время благородство всегда востребовано. С точки зрения коммуникативной грамматики благородный человек рассматривается как диктумный субъект трактата "Лунь юй", и он имеет свои характерные свойства. Целью статьи является передача специфики конфуцианского мировоззрения и анализ качеств главного субъекта – благородного мужа из "Лунь юй" для облегчения понимания текста "Лунь юй" современным российским читателем, встраивания трактата в его концептуальную систему.

Ключевые слова:

Субъект – благородный муж; понимание благородства; перевод трактата "Лунь юй".

Трактат "Лунь Юй" представляет собой классику конфуцианства и является одним из самых переводимых конфуцианских текстов во всем мире и в России. В "Лунь Юй" в форме диалогов Учителя (Конфуция) с его учениками обсуждаются проблемы из разных областей, включая политику и государственное управление, этику и мораль, образование.

Одним из центральных субъектов конфуцианской философии в целом и одним из основных диктумных субъектов трактата "Лунь Юй" является благородный человек / муж (цзюнь–цзы). Именно характеристике свойств этого субъекта посвящены многие суждения трактата:

Учитель сказал:

– Благородный муж не подобен вещи [Л.С. Переломов : 2.12]*.

* Здесь и далее указываются фамилия переводчика и номер суждения.

Учитель сказал:

– Благородный муж не выделяет в Поднебесной одни дела и не пренебрегает другими, он поступает так, как велит долг [Л.С. Переломов : 4.10].

Учитель сказал:

– Благородный муж стремится быть медленным в словах и быстрым в делах [Л.С. Переломов : 4.24].

В "Лунь Юй" благородный муж выступает в суждениях основного модусного субъекта (Философа, или Учителя) как носитель лучших, согласно конфуцианской философии, качеств, как образец для подражания. Иногда номинация благородный муж используется с обобщенной референцией: Учитель перечисляет качества, которыми должен обладать любой благородный муж, например:

Учитель сказал:

– Люди желают богатства и знатности. Если не руководствоваться правильными принципами, их не получишь. Людям ненавистны бедность и знатность. Если не руководствоваться правильными принципами, от них не избавишься. Если благородный муж утратит человеколюбие, то можно ли считать его благородным мужем? Благородный муж обладает человеколюбием даже во время еды. Он должен следовать человеколюбию, будучи крайне занятым. Он должен следовать человеколюбию, даже терпя неудачи [Л.С. Переломов : 4.5].

В других случаях номинация благородный муж прилагается к определенному человеку:

Учитель сказал о Цзы-чане:

– Он обладает четырьмя качествами благородного мужа: ведет себя с достоинством, служа старшим, проявляет почтение, заботится о народе, использует народ на общественных работах должным образом [Л.С. Переломов : 5.16].

В некоторых суждениях Учитель формулирует качества благородного мужа ассертивно, в некоторых – в виде условия, при котором человек может получить право так называться, в некоторых суждениях качества благородного мужа излагаются в повелительных предложениях:

Учитель сказал:

– Если в человеке естественность превосходит воспитанность, он подобен деревенщине. Если же воспитанность превосходит естественность, он подобен ученому-книжнику. После того как воспитанность и естественность в человеке уравновесят друг друга, он становится благородным мужем [Л.С. Переломов : 6.17].

Учитель сказал:

– Если благородный муж не ведет себя с достоинством, он не имеет авторитета, и, хотя он и учится, его знания не прочны. Стремись к преданности и искренности; не имей друзей, которые бы уступали тебе (в моральном отношении); совершив ошибку, не бойся ее исправить [Л.С. Переломов : 1.8].

Как мы видим, именно качество благородства используется в составной номинативно-атрибутивной но-

минации благородный муж, следовательно, по отношению ко всем другим перечисляемым качествам (человеколюбие, достоинство, почтение, воспитанность, естественность, преданность, искренность и др.) оно является обобщающим качеством, которое реализуется в конкретных поступках, манере поведения и в отношении к миру.

В некоторых суждениях благородство раскрывается не через перечисление абстрактных качеств, а через конкретные действия:

Учитель сказал:

– Благородный муж не соперничает ни с кем, кроме тех случаев, когда он участвует в стрельбе из лука. После взаимных приветствий он поднимается [в зал для стрельбы], а по выходе [ведет себя соответствующим образом] при питье вина. Подобное соперничество пристойно благородному мужу [Л.С. Переломов : 3.7].

Оппозицию благородному мужу составляет низкий человек:

Учитель сказал:

– Благородный муж ко всем относится одинаково, он не проявляет пристрастия; низкий человек проявляет пристрастие и не относится ко всем одинаково [Л.С. Переломов : 2.14].

В связи с тем, что "Лунь юй" создан в иной национальной культуре и в эпоху, далекую от современного русского читателя, возникает вопрос о том, насколько понимание благородства в конфуцианском трактате, доносимое в его многочисленных переводах, близко и понятно такому читателю. Разумеется, благородство как положительная черта присутствует и в европейской, и в русской культурных традициях. Но в то же время известно, что понимание понимания благородства у разных народов и в разные эпохи было различным. Так, например, в Европе в XV веке в итальянской гуманистической этике возникает "новое понимание достоинства человека, не связанное с знатностью, родовитостью, богатством, при этом люди различного социального статуса становились благородными, если они обладали высокой степенью нравственности и прославляли свою деятельность трудом. Благородство зависит от самого человека, его нравственности, воли, разума, и носит четко выраженный антисловесный характер. Благородным можно являться также лавочник, но не потому, что он стал богатым, а потому, что добился его благодаря упорной работе. Считаться или не считаться благородным зависит от самого человека, его интеллекта, морального совершенства. Благородный образ жизни – жизнь насыщенная трудами в экономической и общественной области, а так же различными научными знаниями" [1, с.12].

В эпоху Возрождения утверждается точка зрения на благородство не как на сословный признак, но как на характеристику поведения человека и его личностных черт: "Благороден человек созидающий, ведущий активный,

общественно-полезный образ жизни. Благородство человека зависит от его самого, независимо от происхождения и титулов и состоит в работе ума, изучении мира, в творчестве и самопознании. Критерием достоинства человека становится свободная воля, стремление к совершенству, осмыслению вещей, возникающих вокруг. С гуманистической точки зрения в ходе обучения ожидается формирование личности с высокими моральными качествами и сознания нравственного долга перед обществом. В этот период прославляется женская красота и любовь, явственно проявляющаяся облагораживающая сторона любви, что в конечном счете облагораживает человека"[4].

Разумеется, образ благородного человека и тема благородства привлекают создателей художественных произведений во всех областях искусства, в том числе словесной. Интересные соображения, связанные с образом благородного человека в литературе и искусстве, высказывает О.А. Седакова. Она говорит, в частности, о том, что "зрительный образ благородства на протяжении веков определялся по произведениям искусства и литературы: это поза классической греческой статуи, выпрямившегося свободного человека. В византийской иконописи, фресках изображены святые – та же грация, прямохождение, что и в античности. Древнерусская иконопись (у Дионисия) также выражает душевное благородство. Вполне отчетлив образ благородного человека в европейской и русской литературе разных периодов. По Данте, благородным может быть человек не из-за знаменитых предков или наследуя богатство – благородство должно строиться на других основаниях – этических. В него входит – благоразумие, справедливость, целомудрие, мужество. У Бориса Пастернака благородство – это жалость и сострадание" [5, с. 156–182].

Современное понимание благородства в статье Б.М. Бим-Бада "Благородство и сила духа" обнаруживается в кинематографических образах и в деятельности российских деятелей искусства. Среди приводимых в статье примеров – фильм "Дело Румянцева" (режиссер И. Хейфиц, 1956 г.), в котором водитель (актер Геннадий Юхтен) выступает как благородный человек, который берет на воспитание мальчика-сироту, а когда его товарищ попал под следствие по ложному обвинению, он встает на его защиту вместе со своим коллективом водителей. Также Бим-Бад пишет о другом кинематографическом образе благородного человека – "актер Жан Габен, создававший образы людей сильных, верных, благородных"[2]. Еще один пример – российская актриса Чулпан Хаматова, одна из создателей благотворительного фонда "Подари жизни", который оказывает помощь детям с онкологическими заболеваниями, а также соведущая программы "Жди меня" по поиску пропавших людей. Эта актриса в своих ролях, например, в пьесе "Три товарища" Э. Ремарка, показывает историю настоящей любви и дружбы. Чулпан Хаматова всей своей деятельностью выступает

как благородный человек, так же, как и Евгения Смольянинова – русская певица, исполнительница народных песен, духовных стихов и песнопений, композитор и киноактриса. "Собирание и исполнение народных песен принесло ей звание "национальное достояние России". Она восприняла и воплотила в духовную суть и глубинную мудрость культуры русского народа. Ее дело – осуществление благородства истины русской души" [там же]. "Благородство независимо от рода деятельности, не нуждается в наградах, благодарности, признательности. Люди, совершающие благородные поступки, живут по принципам сострадания, порядочности, равнодушия к происходящему" [3].

Итак, судя по работам современных российских ученых, по тем характеристикам человека, которыми они определяют его как благородного, конфуцианское понимание благородства не отличается значительно от того понятия о благородстве, которое имеется в сознании российского читателя: благородство связано с такими внутренними характеристиками человека, как сила духа, целомудрие, порядочность и мужество, но главное – оно выражается в действиях, активных поступках и таких качествах человека, которые обращены вовне, к окружающим его людям, определяют его отношение к ним: сострадание, равнодушие, справедливость, верность. Истинное благородство не нуждается в наградах, благодарности, признательности. Благородный человек должен обладать всеми положительными чертами человечности.

Проверим это по толковым словарям русского языка.

Действительно, в них в значении слова благородный в интересующем нас значении (благородный как оценочная характеристика человека по внутренним качествам, а не по происхождению) входят уже отмеченные нами смыслы:

1. Высоконравственный, самоотверженно честный и открытый. б. человек. б. поступок. благородные цели. благородное дело борьбы за мир. 2. Исключительный по своим качествам, изяществу. благородная простота линий. благородная красота [6, с. 55].
2. способный пренебречь личными интересами, высококонравственный, безукоризненно честный. благородный поступок. благородный характер. благородный человек. благородные металлы – не окисляющиеся на воздухе (золото, серебро и платина). благородное расстояние (разг.) – довольно далекое расстояние. и тихо целить в бледный лоб на благородном расстоянии. Пушкин [9].
3. Отличающийся высокими моральными качествами (о человеке). от. Свойственный такому человеку.
4. Преисполненный вкуса, изящества (о человеке) [10].

Итак, несмотря на существующие между различными культурами и эпохами различия в понимании и оценке моральных качеств, можно констатировать, что современно-

менное понимание благородства русским читателем вполне соответствует тому смыслу, который вложен в словосочетание благородный муж Конфуцием и его последователями, и создает базу для дальнейшего, более глубокого проникновения в суть конфуцианского идеала благородства, содержащегося в "Лунь Юй" и других текстах конфуцианства. По тем же причинам следует указать, что не рекомендуется трансляция китайского цюнь-зы на русский язык с помощью словосочетания совершенный муж, как это сделано в некоторых суждениях в переводе П.С. Попова (1910 г.): Совершенный муж сосредоточивает свои силы на основах; коль скоро положены основы, то являются и законы для деятельности. Сыновняя почти-тельность и братская любовь – это корень гуманности" (П. С. Попов; 1:2); 8. Учитель сказал: "Если совершенный муж (цзюнь-цзы) не солиден, то он не будет вызывать уважения к себе в других, и знание его не будет прочно. Поэтому поставь себе за главное преданность и искренность; не дружись с людьми, которые хуже тебя; если ошибся, не бойся исправиться" (П. С. Попов; 1:8) [8]. Прилагательное совершенный, в отличие от благородный, несет только идею высокой оценки извне, ничего не общая о внутреннем содержании характеризуемого субъекта, не содержит таких смыслов и коннотаций, которыми обладает в русском языке и культуре слово благородный. Слово совершенный, помимо отмеченных в словарях значений "являющийся совершенством", "превосходный", "полный достоинств", несет в себе идею некоторого эгоизма, заикленности на себя (ср. совершенное тело, Она – само совершенство, Он добился совершенства, самосовершенствование), противоречащую истинной сути того благородства, которое требует от своего главного героя Конфуций.

Другим недостатком перевода П.С. Попова является непоследовательное употребление словосочетаний благородный муж и совершенный муж на месте одной и той же китайской номинации, что создает две сущности на месте одной и дезинформирует читателя.

В позднейших переводах этот недостаток был ис-

правлен.

Таким образом, на уровне родового термина, служащего для общей характеристики благородного мужа, между русскими переводами "Лунь юй" (кроме устаревшего перевода Попова) нет существенных расхождений, и значение этого термина в русском языке и восприятие этого качества в русском менталитете не препятствуют, а способствуют пониманию современным российским читателем конфуцианской идеи благородства.

Расхождения между переводами и непоследовательность внутри одного и того же перевода начинаются на уровне терминов, обозначающих проявления благородства в конкретных качествах:

- любовь / человеколюбие / гуманизм / гуманность;
 - доблесть / добродетель;
 - солидность / степенность / достоинство / серьезность / строгость;
 - справедливость / долг;
 - снисходительность / взаимность / сострадание
 - послушание / почтение / почитательность / любовь и т.п.,
- а также номинаций качеств и черт поведения, противоречащих благородству:
- чувственность / сладострастие / похоть / любовь к прекрасному;
 - пристрастен / партиен / не образует круга;
 - роскошь / расточительность / тщеславие и т.п.

Подробное рассмотрение каждой из этих лексических групп не входит в задачи данной статьи, однако следует отметить, что наибольшей внутренней последовательностью и целенаправленным отбором лексем – имен признаков, с одной стороны, обеспечивающих передачу специфики конфуцианского мировоззрения, с другой – облегчающих понимание текста "Лунь Юй" современным российским читателем, встраивающихся в его концептуальную систему, отличается перевод Л.С. Переломова, цитаты из которого приводились в начале статьи [7].

ЛИТЕРАТУРА

1. Брагина Л.М. и др. История культуры стран Западной Европы в Эпоху возрождения//Новое понимание благородства человека. –М., 1996 г. –390с.
2. Бим-Бад Б. М. Благородство и сила духа. 2008г. URL:http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1183 (дата обращения: 11.05.2015)
3. Благородство души. URL: <http://justpeace.ru/blagorodstvo-dushi/> (дата обращения: 13.05.2015)
4. Клементьева Л. В. Психологическая мысль периода Возрождения конец XV – начало VII вв.2014 [электронный ресурс]URL: <http://reftrend.ru/1179529.html> (дата обращения: 16.05.2015)
5. Седакова О.А. Интервью в сборнике: В ком сердце есть – тот должен слышать время... Русская катастрофа XX века и перспективы преодоления ее последствий. Выпуск 2. Москва, 2013. С.156–182.
6. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. –М., 2010.–736 с
7. Переломов Л.С. Конфуций. Лунь юй. –М., 1998 г. –588с.
8. Попов П.С. Изречения Конфуция, учеников его и других лиц. СПб, 1910г. URL: <http://lunyu.ru/> (дата обращения: 20.05.2015)
9. Толковый словарь Ушакова URL: <http://ushakov-online.ru/slovar-ushakova/>(дата обращения: 25.05.2015)
10. Толковый словарь Ефремовой URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/efremova/>(дата обращения: 25.05.2015)

ТИПЫ КАУЗАТИВНЫХ ОТНОШЕНИЙ “CAUSE И MAKE” (СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ)

Кожокина Ангелина Викторовна
К.фил.н., Ст. преподаватель,
Санкт–Петербургский Государственный
Университет

TYPES OF CAUSATIVE RELATIONS "CAUSE" AND "MAKE" (COMPARATIVE ANALYSIS)

A. Kozhokina

Annotation

The paper deals with studying special characteristics of the causative verbs to make and to cause. Certain parameters were determined to analyze the type of causation MAKE and CAUSE. The parameters are as follows:

1. expression of cause and effect relations;
2. animateness/ inanimateness of subject and object of causation;
3. intentionality of action performed by a subject of causation;
4. stylistic factor. The results show that the given verbs being causative have differences in semantics.

Keywords: causation, causative, nexus, cause and effect relation, causative situation, subject and object of causation, intention, stylistics.

Аннотация

Статья посвящена изучению особенностей функционирования каузативных глаголов to make и to cause. Для рассмотрения особенностей типов каузации MAKE и CAUSE задаются параметры:

1. выражение причинно–следственного отношения;
2. одушевленность/неодушевленность каузатора и объекта каузации;
3. интенциональность действий каузатора;
4. стилистическая окрашенность. Результаты анализа свидетельствуют о том, рассмотренные глаголы, будучи каузативными, имеют семантические различия.

Ключевые слова:

Каузация, каузативный, нексус, причинно–следственное отношение, субъект и объект каузации, каузативная ситуация, интенция, стилистика.

Цель настоящей статьи – определить семантические особенности каузативных глаголов to make и to cause проанализировать типы каузативных отношений cause и make. Каузация/ каузативность понимается в настоящей статье в широком смысле как лексикализованная форма выражения каузального отношения, лексико–грамматическая глагольная категория, подразумевающая способ причинения.

Термины "каузатив", "каузативный" относятся к языковым средствам выражения каузации в системе глагола. Каузативная семантика глагола включает в себя значения побуждения, причинение, воздействия, направленные каузатором на объект каузации с тем, чтобы тот совершил определенные действия, перешел в новое состояние. "В каузативную ситуацию (далее – КС) входят четыре обязательных элемента: 1) отношение каузации, которое делает ситуацию каузативной; 2) каузатор; 3) объект каузации и 4) состояние объекта каузации" [7, с. 9].

С точки зрения семантики, выбранные для анализа глаголы представляют собой типы каузативных отношений: CAUSE, MAKE, каждый из которых характеризуется

определенным набором значений следующих параметров:

1. выражение причинно–следственного отношения
2. одушевленность/неодушевленность каузатора и объекта каузации
3. интенциональность действий каузатора
4. стилистическая окрашенность

Рассмотрим каждый параметр отдельно.

1. Выражение причинно–следственных отношений при помощи глаголов to make и to cause

В словарях английского языка глагол to cause определяется как "быть причиной явления, непосредственно порождающего другое явление". Он участвует в выражении онтологических причинно–следственных связей в чистом виде. Cause – причина события, первопричина, первоисточник чего–либо. То, что производит следствие; причина, без которой результат не наступит.

В большинстве словарей отмечается, что глагол to

cause, как правило, сочетается с существительными отрицательной (негативной) семантики, на что прямо указывает определение to cause в словарях Cambridge, Oxford, Macmillan: to make something happen, especially something bad (Cambridge). Обычно анализируются причины катастроф, аварий, возгораний, погромов, взрывов, проблем, смертности и т.п.: [Ex.: *The difficult driving conditions caused several accidents. This disease can cause blindness*].

Словарь Macmillan указывает на следующие типичные сочетания слов (collocations) с глаголом to cause: alarm, concern, confusion, controversy, damage, distress, embarrassment, harm, problems, suffering, trouble (Macmillan). Рассмотрим пример:

(8) *The volcano eruption caused pani.* "Извержение вулкана вызвало панику".

В данной ситуации в качестве каузатора выступает природное явление – извержение вулкана. Оно объективно вызывает, обуславливает, порождает возникновение другого явления или действия – панику. Глагол to cause называет, выражает причинно-следственную связь, объективные (генетические) связи, существующие в природе и обществе, что сближает ее с категорией каузативности.

Глагол to make может выражать причинно-следственные отношения, что позволяет отнести его в один ряд с глаголами to cause, to bring on, to create, to generate, и др. [4, с.59]. Однако в этом случае исследователи указывают на его особое положение, отмечая, что он "находится на стыке форм, выражающих причинно-следственные отношения в их чистом виде и субъектно-объектных форм, выражающих значение каузации, воздействия на объект" [4, с.77]. Это объясняется тем, что в отличие от глагола to cause, который называет причину, причинно-следственное отношение, особенностью глагола to make является то, что он выражает причинно-следственное отношение, однако не называет причину, не говорит о ней.

2. Фактор одушевленности / неодушевленности каузатора и объекта каузации.

Мнения лингвистов расходятся в отношении того, кто или что в КС может быть каузатором: человек, событие или предмет. Если, вслед за С.Д. Кацнельсоном, понимать каузацию/ каузативность в узком смысле, т.е. как причинение через принуждение, то в этом случае каузатор и объект каузации должны быть одушевленными лицами. "Глагол в каузативном значении предполагает наличие двух взаимодействующих партнеров, из которых один (инициатор или косвенный исполнитель действия) воздействует на другого с целью добиться от того исполне-

ния определенного действия, а другой (прямой исполнитель действия) в результате оказанного на него воздействия совершает угодное первому партнёру действие" [5, с.86]. Н.Д. Арутюнова также не рассматривает в роли каузатора неодушевленный объект. По мнению лингвиста, предмет не может каузировать: "При предметном субъекте заполнение каузальной позиции невозможно" [2, с.160].

В отличие от упомянутых выше авторов, Е.Е. Корди считает, что в роли каузатора может выступать как человек, так и событие. Е.Е. Корди различает четыре типа каузативных ситуаций: 1) воздействие человека на человека; 2) воздействие человека на событие (предметы); 3) воздействие события на человека; и 4) воздействие одних событий на другие (в этом случае имеет место причинно-следственная связь событий) [6, с.24].

Общим свойством для глаголов to cause и to make является то, что в конструкции S-V-Object оба предиката могут иметь в качестве своих аргументов имена, обозначающие одушевленные и неодушевленные предметы. Проиллюстрируем сказанное в виде **табл.1.**:

Как показал фактический материал, в большей части проанализированных КС ее такие обязательные участники как каузатор и объект каузации могут быть выражены именами одушевленных и неодушевленных предметов. Отметим, что одушевленный субъект-каузатор может выступать в высказываниях со всеми анализируемыми глаголами, что важно для рассмотрения следующего параметра.

3. Интенциональность,

т.е. зависимость от воли и намерения каузатора, присуща прежде всего действиям человека, поэтому каузатор в рамках КС должен обладать признаком одушевленности. В высказываниях с одушевленным субъектом каузативный глагол служит выражению целенаправленной деятельности человека. Анализируя причинную ситуацию на примере русского глагола "заставлять", Ю.Д. Апресян отмечает, что в том случае, когда подлежащее обозначает агенса, каузатора, этот субъект действует намеренно, целесообразно – (выделено нами) [1, с. 25–26]. Иными словами, при наличии в КС одушевленного каузатора, как правило, подразумевается намеренный характер каузации.

Кроме того, сущность каузативных отношений передает формула "сделать так, чтобы ...", которая предполагает намерение и преследование определенной цели. Рассмотрим, как параметр интенциональности реализуется в высказываниях с глаголами to make и to cause.

1) Субъект-каузатор – одушевленное лицо

Таблица 1.

	Cause	make
Человек-человек	A) Saying this caused Mr. Snow's fiancée to wince - "Off the record!" Б) Without pausing, Tristan said, "Yes," causing Nancy to elbow him in the stomach.*	My parents made me learn to clean and cook at a young age.
Человек-событие	People who do not purchase insurance are unintentionally causing the market to fail.	
Событие-человек	The bright light caused her to blink.	
Событие-событие	But some flaw, probably in the original recording, occasionally causes sustained tones to waver a little.	

* В примерах (А), (Б) таблицы отсутствует прямое указание на субъекта каузации, однако в них содержится глагол речевой деятельности to say в роли сказуемого и герундиальная конструкция "saying this". Для реализации действия "говорить" необходимо действующее лицо, поэтому мы относим данные примеры к типу КС "воздействие человека на человека". Следует заметить, что количество таких примеров достаточно мало.

А) Человек–человек

[9] *'Ssh, dear, don't try to talk,' said the nurse made her lie down.* "Тише, дорогая, не пытайся разговаривать", – сказала медсестра и заставила ее лечь".

В этом примере каузатором (инициатором действия) является медсестра, которая заставляет больную (объект каузации) лечь. Каузация производится осознанно, намеренно с целью добиться от объекта каузации исполнения определенного действия. Осуществляя действия, медсестра преследует определенные цели – бережет силы пациентки. Объект каузации является прямым исполнителем действия. В результате оказанного на него воздействия он совершает действие, которое каузатор заставляет его выполнить. Каузатор и объект каузации по-разному участвуют в ситуации, действие складывается из двух связанных между собой поступков – побуждения, производимого каузатором, и результирующего действия, производимого объектом каузации. К общему значению каузативности в глаголе to make добавляется момент принуждения, насильственного воздействия. Объект каузации совершает действия, продиктованные чужой волей. Совершаемый поступок противоречит намерениям объекта каузации.

Особенность глагола to make заключается в том, что если в КС с данным глаголом в качестве каузатора выступает человек, это вовсе не означает, что каузативное воздействие, которое он оказывает на объект каузации, обязательно носит преднамеренный и целенаправленный характер. Скорее наоборот, каузатор выполняет здесь лишь функцию "пускового толчка", который запус-

кает некоторую готовую программу реакции на него. Эта программа всегда индивидуальна, зависит от опыта человека, его отношений с окружающим миром. Она является психическим регулятором, который отбирает и собирает информацию на уровне восприятия, а также управляет действиями человека как объекта каузации, руководит его измененным каузируемым состоянием [8, с.22–24]. Рассмотрим пример:

[10] *His tone made me suspicious.* "Тон его голоса заставил меня насторожиться".

Данная КС описывается героем (автором), который представлен в высказывании в качестве объекта каузации (me). Герой воспринял определенную ситуацию (his tone). Он услышал в голосе своего собеседника нечто особенное, что заставило героя что-то заподозрить, насторожиться. На объект каузации не оказывалось со стороны каузатора никакого прямого, непосредственного каузативного воздействия. Объект каузации испытывает каузируемое состояние, поскольку он самостоятельно выделил в каузаторе нечто особенное на основании своего личного опыта общения, взаимодействия с ним. Таким образом, тип каузации MAKE зависит не только от того, кто может выступать в качестве каузатора, но и от того, на кого каузатор оказывает свое воздействие, от готовности человека реагировать, откликаться на внешнее воздействие [3].

Следует отметить, что количество высказываний с глаголом to cause, относящихся к типу КС "воздействие человека на человека", очень невелико, т.е. в высказываниях с глаголом to cause, относящихся к данному типу КС,

одушевленное лицо очень редко выступает в роли каузатора.

2) Субъект–каузатор – неодушевленный объект

А) Событие–человек

Особенностью КС с глаголами *to cause* и *to make* с неодушевленным объектом в позиции каузатора является то, что параметр "интенциональность каузации" не реализуется. Каузатору в данном случае только приписывается определенная активность. Здесь речь идет не только о ненамеренности каузации, но в некоторых случаях и о неконтролируемости действий и физиологических процессов со стороны объекта каузации. Справедливо говорить о ненамеренности воздействия как при непосредственном, так и опосредованном влиянии каузатора на объект каузации [7,8].

При непосредственном прямом воздействии связь каузатора и объекта каузации подчинена естественным закономерностям. Каузация осуществляется через причинную связь каузатора и объекта каузации (от причины к следствию). Каузатор является раздражителем, внешним стимулом. Действия объекта каузации выполняются автоматически, рефлекторно в соответствии с генетически заложенной в него программой реакции на раздражитель.

[11] *The creak of a pump-handle and the answering gush of water made him feel his own thirst and taste his tongue's rancid dryness.* "Скрип ручки насоса и поток воды, полившей в ответ, заставили его ощутить жажду и сухость во рту".

[12] *The smell of fish makes me feel ill.* "Мне плохо от запаха рыбы".

[13] *Pepper makes me sneeze.* "Я чихаю от перца".

[14] *The bright light caused her to blink.* "Она заморгала от яркого света".

[15] *Any food that is spicy can cause you to sweat more than usual, so cutting down on spicy foods is a must.* "Любая острая пища может заставить вас потеть больше, чем обычно, поэтому обязательно ешьте меньше острого".

[16] *A gentle buzzing caused him to sit up straight in the chair.* "Легкое жужжание заставило его выпрямиться в кресле".

Каузатор связан с действиями объекта каузации естественной каузальной связью. Человек имеет опыт и знает об этой связи. Нексус содержит информацию о физических процессах, наиболее примитивных по своей организации, который формируются на уровне филогенеза.

Особенностью КС с глаголами *to make* и *to cause* является то, что в высказываниях, иллюстрирующих данный тип каузации, человек как объект каузации может быть выражен имплицитно. На него указывает соматизм – имя существительное с исходным значением частей тела человека (*eyes, nose, mouth, teeth, palms of hands* (примеры 17 – 22)):

[17] *The onions made my eyes wet.* "У меня глаза слезились от лука".

[18] *His extreme thinness made his great nose protrude more arrogantly.* "Его большой нос выступал еще более высокомерно от его сильной худобы".

[19] *The sight of food made my mouth water.* "При виде еды у меня слюнки текли".

[20] *The water was icy cold, so cold it made my teeth ache.* "Вода была настолько ледяной, что у меня зубы занули".

[21] *A sudden gust of fear made palms of her hands sweat.* "Ее ладони стали влажными от страха".

[22] *He was surveying her with a fierce intensity that caused her pulses to race almost out of control.* "Он пристально разглядывал ее, что заставило ее сердце яростно биться".

Анализ материала показал, что число высказываний с глаголом *to cause*, содержащих соматизм в качестве объекта каузации, невелико. Это свидетельствует о том, что использование глагола *to make* для описания непосредственной прямой каузации является более предпочтительным, и соответственно, более частотным.

Рассмотрим далее опосредованный тип каузации. Далеко не все внешние воздействия могут стать каузирующими для человека. Для того чтобы стать каузатором, каждая новая ситуация должна быть, во-первых, выделена человеком из реальной действительности, а во-вторых, ей должна быть присвоена функция каузации, в противном случае ситуация останется просто воспринятой или вообще незамеченной. Таким образом, справедливо полагать, что человека строго избирателен по отношению к внешним воздействиям.

[23] *The hushed, intent faces of the people at the garage door made him automatically put on the brakes.* "Хмурые безмолвные лица людей, толпившихся у двери гаража, заставили его затормозить".

В этом примере в качестве объекта каузации выступает человек (*him*), который совершает определенные действия. Однако человек выполняет действие не потому,

что каузатор сильнее его самого, а потому что человек внутренне готов, предрасположен откликнуться на такое воздействие. В данном примере человек увидел встревоженные лица людей *"the hushed, intent faces of the people"*. Увиденное побуждает его затормозить (put on the brakes). Свои действия он выполняет спонтанно, автоматически (automatically). Увиденное становится каузатором на основании того, что человек сам присвоил увиденному функцию каузации и сам попал под ее воздействие. Таким образом, объект каузации не является пассивным или слабым. Его поведение зависит не от действий каузатора, а от его собственных внутренних характеристик, от того, что он выделит в воспринимаемой им ситуации окружающего мира.

Что касается высказываний с глаголом to cause, то здесь наблюдается совершенно иная ситуация. В конструкции с глаголом to cause неправомерно, с нашей точки зрения, говорить о подобной готовности объекта каузации реагировать на внешнее воздействие. Здесь наблюдается только выражение причинно-следственного отношения. В следующих примерах речь идет о том, что повышение цен на бензин вынуждает героя экономить (пример 24), проблемы со здоровьем заставляют героиню приобщиться к спиртному (пример 25). Действия героев находятся в прямой зависимости от внешних обстоятельств.

(24) *The sharply higher gas prices have caused him to cut back on his own purchases.* "Резкое повышение цен на газ заставило его урезать трату на свои собственные покупки".

(25) *Some medical problem - a stroke, an abscessed tooth - cause her to start drinking.* "Некоторые медицинские проблемы – удар, воспаление зуба – были причиной, по которой она начала пить".

Б) Событие–событие

Глагол to make также может указывать на готовность объекта каузации в таких КС, в которых каузатор и объект каузации являются неодушевленными предметами.

(26) *The wind made the bells ring.* "Колокольчики звенели на ветру".

Конструкция колокольчиков такова, что для извлечения звука на них необходимо произвести некоторое воздействие извне. В данном примере в качестве каузатора выступает ветер. В силу особенностей механизма колокольчика его не могут заставить звонить такие природные явления, как свет, солнце, радуга и т.д. Следовательно, звон колокольчика обусловлен его внутренними особенностями, и то, что он звонит, является скорее его "виной", чем стремлением ветра заставить его делать это.

Думается, что готовность объекта каузации реагировать на внешнее воздействие в КС с глаголом to make связана с синтаксическими особенностями данного глагола. Как уже было замечено выше, в нексусе имеют место субъектно-предикатные отношения. В отличие от других аналитических каузативов, после глагола to make в этой конструкции перед инфинитивом отсутствует частица to, что указывает на большую спаянность, неразрывность элементов нексуса.

Поэтому в высказываниях с глаголом to cause, описывающих КС "воздействие события на событие", можно, на наш взгляд, говорить только о причинно-следственных отношениях: Ср.:

(27) *Up to 20 boats were damaged Wednesday night when high winds and waves caused them to break away from buoys at Monroe Harbor.* "До 20 лодок были повреждены в среду вечером, когда сильный ветер и волны заставили их оторваться от буйев в гавани Монро".

(28) *Heavy rains caused boat docks to break loose.* "Доки оторвались от берега из-за сильных дождей".

4. Стилистическая окрашенность

Рассматриваемые глаголы стилистически неравноценны. Глаголы to cause и to make широко употребляются в современной устной и письменной коммуникации, что подтверждается не только словарными пометами, но и тем, что данные слова входят в состав международного искусственного языка Basic English, созданного в 1925 году на основе английского языка британским лингвистом Ч.К. Огденом [9].

Однако если противопоставить книжную и разговорную лексику, у данных глаголов можно выявить различную стилистическую окрашенность. Глагол to cause не подходит для личной беседы. В привычных для разговорной речи вопросах: "What makes you think you're the one?", "What made you give up smoking?", "What makes you stay here?" нельзя заменить глагол to make на глагол to cause. Глагол to make лишен эмоционально-экспрессивной окраски. Он не закреплен ни за одним функциональным стилем и является самым нейтральным, то есть "коннотативно ненагруженным", с одной стороны, и "неконкретным", с другой стороны. Данные стилистические характеристики глагола to make позволяют отнести его к общеупотребительной лексике, которая отличается естественностью, общепонятностью и четкостью.

Результаты проведенного анализа свидетельствуют о том, глаголы to cause и to make, являясь каузативными, имеют семантические различия. 1) Если глагол to cause называет причину, причинно-следственное отношение, то глагол to make выражает причинно-следственное от-

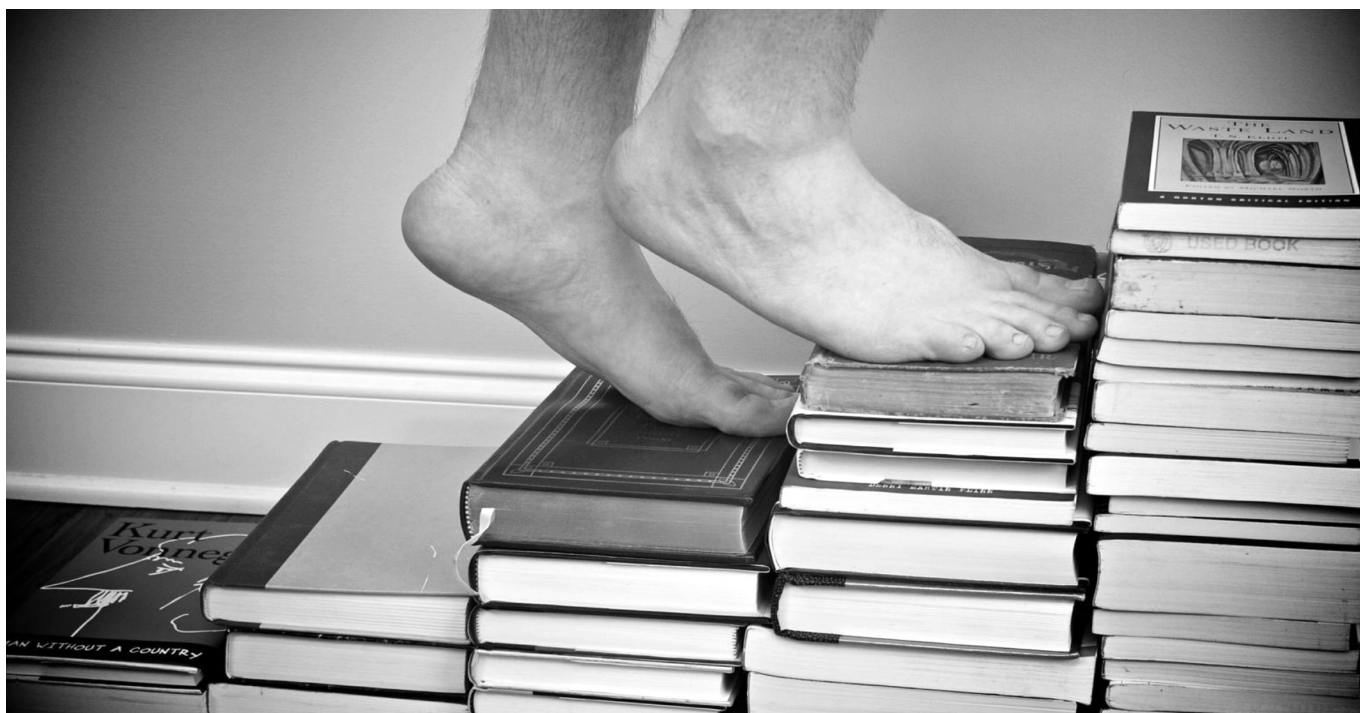
ношение, но не называет причину, не говорит о ней. 2) В семантике глаголов to cause и to make нет ограничения одушевленности/ неодушевленности каузатора и объекта каузации. Однако анализ показал, что число высказываний с глаголом to cause, в которых в качестве каузатора выступает одушевленное лицо, достаточно мало. 3) Тип каузации MAKE зависит не только от того, кто высту-

пает в качестве каузатора, но и от того, на кого каузатор оказывает свое воздействие, от готовности человека реагировать, откликаться на внешнее воздействие, что обусловлено синтаксическими особенностями данного глагола 4) Глагол to make не окрашен стилистически. У него нет ничего, кроме семы "простой" каузации. Поэтому вполне оправдано считать его нейтральным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян Ю.Д. Глагол "заставлять": семантический класс, синонимия, многозначность // Жизнь языка: Сб.ст. к 80-летию М.В.Панова. М., 2001. С. 13–28
2. Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл. Логико-семантические проблемы. М., 1976. 383 с.
3. Барабанщиков В.А. Восприятие и событие. СПб., 2002. 512 с.
4. Варшавская А.И. Языковые единицы и отношения совместности. СПб., 2008
5. Кацнельсон С.Д. Типология языка и речевое мышление. М., 2002
6. Корди Е.Е. Модальные и каузативные глаголы в современном французском языке. Л., 1988
7. Недялков В.П., Сильницкий Г.Г. Типология морфологических и лексических каузативов // Типология каузативных конструкций. Морфологический каузатив. Л., 1969.
8. Чертов Л.Ф. Знакомость. Опыт теоретического синтеза идей о знаковом способе информационной связи. С–Пб., 1993. 388 с.
9. Crystal D. The Cambridge Encyclopedia of Language. Cambridge University Press 1987. 506 p.
10. www.natcorp.ox.ac.uk
11. Cambridge Academic Content Dictionary/ Cambridge University Press, 2009
12. New Oxford English Dictionary. Oxford, 2001
13. Macmillan English Dictionary, Bloomsbury Publishing, 2006

© А.В. Кожокина, (linkoj@yandex.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



ТРАДИЦИОННЫЕ ИСКОННЫЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ В ЖУРНАЛИСТСКИХ ТЕКСТАХ

TRADITIONAL NATIVE IDIOMS IN JOURNALISTIC TEXTS

K. Korukaeva

Annotation

The article discusses the process of consolidation of phraseological units in oral speech. It is noted that an important role is played by journalists, using stable expression in the texts of publications. In addition, we provide specific examples of common idioms. Special attention is paid to the complex header in the print media, which is designed not only to attract the reader's attention, but also carry a certain emotional load.

Keywords: phraseological unit, an idiom, the title in the print media, the idioms in the media, manipulating the media, newspaper style.

Корюкаева Ксения Сергеевна

*Аспирант, каф. стилистики русского языка
фак. журналистики, МГУ им. М.В.Ломоносова,
Нижегородский филиал НОУ ВПО "Университет
Российской академии образования"*

Аннотация

В статье рассматривается процесс закрепления фразеологизмов в устной речи. Отмечается, что важную роль при этом играют журналисты, использующие устойчивые выражения в текстах публикаций. Кроме того, приводятся конкретные примеры распространенных фразеологизмов. Отдельное внимание в статье уделяется заголовочному комплексу в печатных средствах массовой информации, который призван не только обращать на себя внимание читателя, но и нести определенную эмоциональную нагрузку.

Ключевые слова:

Фразеологизм, устойчивое выражение, заголовок в печатных СМИ, фразеологизмы в средствах массовой информации, манипулирование СМИ, газетный стиль.

Процессы, происходящие в русском языке, так или иначе затрагивают практически все его сферы. В частности, трансформации подвергаются устойчивые выражения и крылатые слова. Однако, несмотря на увеличивающийся темп изменений, традиционные фразеологизмы все же остаются достаточно стабильным объектом исследования. Во многом это происходит благодаря широкому использованию устойчивых словосочетаний в средствах массовой информации. Журналисты, стремясь к повышенной экспрессивности своих материалов, прибегают к включению в тексты средств выразительности. Особенно это становится заметным в массовых изданиях, нацеленных на обывателей. Автору публикации несколькими предложениями удастся одновременно создать яркий и запоминающийся материал, и привлечь тем самым внимание читателя. Кроме того, фразеологизмы способствуют лучшему усвоению информации, поскольку являются привычным для аудитории элементом. Простота использования данного метода влияет также и на распространение устойчивых выражений среди людей. Повторяясь из номера в номер, фразеологизмы прочно закрепляются в устной речи, становясь впоследствии частью диалогов.

По мнению Г.О. Винокура, традиционными фразеологизмами называют "самостоятельную номинативную

единицу языка, представляющую собой устойчивое сочетание слов, которое выражает целостное фразеологическое значение и по функции соотносима с отдельными словами" [2, с. 112]. Он говорит о том, что газетный стиль по своей сути "насквозь "фразеологизирован", так как шаблонность, "клишированность" многих типично газетных выражений является неотъемлемым свойством этого языка" [2, с. 112].

Фразеологические обороты однако в газетном стиле используются не как прямые источники. Зачастую под такими прямыми выражениями прячется совсем иной, переносный, смысл.

Газета рождает и культивирует свою фразеологию. Устойчивые сочетания газетных стандартов нередко переходят в штамп (в ногу с веком). Газетный стиль "обнаруживает себя и в области словообразования" [11, с. 14].

Этими лингвистическими средствами позиционируются взаимосвязанные функции публицистической речи: воздействие и информирование. Воздействующая функция выделяется в новизне значений, их непривычном использовании и неожиданном применении. Свяzano это с расширением лексической сочетаемости слов. Так же данная черта "поддерживает основную характерную чер-

ту всей газеты – её экспрессивность" [10, с.56].

В качестве специфики газетной речи известный исследователь Г.Я. Солганик отмечает также и наличие особых речевых образований, в качестве которых выступают заголовки и подзаголовки, а также рубрики и краткие анонсы в начале материала ЛИДы [17, с.22]. Что касается заголовков, то здесь могут использоваться как одно слово, так и словосочетание, нередко представляющее собой устойчивое выражение. Заголовочное место в печатных средствах массовой информации, по мнению В.Н.Телии, "это сильная, акцентированная точка зрения, потому что конкретно на заголовок в первую очередь направляет интерес читатель" [18, с.36]. Вместе с тем, не только узуальные фразеологизмы могут занимать место заголовка. Нередко это пространство отдается остроумным, родившимся буквально на ходу изречениям, которые получили название "квазифразеологизмов" [12, с.44].

Следует отметить также, что нередко видоизмененные фразеологизмы впоследствии становятся самостоятельными устойчивыми выражениями. Для усиления эмоциональности в пространстве газетного текста данные фразеологизмы также могут подвергаться дальнейшей трансформации. В связи с этим журналист наделяется определенными функциями, в частности, поиска ярких и четких слов, хлестких словосочетаний. Не случайно датский лингвист Отто Есперсен называл фразеологизмы "капризными и неуловимыми вещами" [6, с.5], поскольку практически любой элемент в составе фразеологического оборота в той или иной мере способен менять свою семантику.

Заголовки в газете играют одну из основных ролей. Благодаря им читатель узнает о теме публикации и принимает решение о том, читать ли ему статью дальше или нет. Конечно, журналисты пытаются привлечь как можно большее внимание к тексту, поэтому выбирают яркие и броские заголовки, призванные удержать внимание читателя любой ценой. Так же заголовки могут быть элементом рекламы или PR.

Скучные и незаметные заголовки, пусть даже они будут нести большую информативную и смысловую нагрузку, неинтересны читателю. Конечно, здесь речь идет обо всем издании в целом и о его позиционировании на рынке. Качественные издания, наоборот, стараются выбирать для публикации емкие и не кричащие заглавия, которые бы отражали дальнейшую суть.

Что же касается желтой и бульварной прессы, то ее задачи иные. Заголовки здесь призваны привлечь наибольшее количество читателей, тем самым обеспечить достойное функционирование самой газеты. При форми-

ровании заголовка в газете учитывается не только его стилистическая окраска и лексика, так же они печатаются крупным шрифтом. Чем сенсационнее заявление, тем крупнее заголовки и тем больше он выделяется среди прочих. Так, на странице иногда бывает всего один-два заголовка.

К языковым особенностям заголовков можно отнести принцип краткого изложения содержания заметки в сенсационном виде. Выбору заголовка журналисты бульварных изданий уделяют особое внимание, потому что именно заголовки отражают суть всей статьи. Часто удачно подобранный заголовок может определить блестящее будущее не совсем удачной статьи. Если заглавие текста само по себе является каким-либо сообщением, то читатель даже может дальше не начинать читать. Ему будет достаточно информации, обозначенной тезисами в самом начале повествования. Заголовок является неотъемлемой частью в определении общего стиля издания. Не бывает так, что в качественном издании будет кричащий и сенсационный заголовок.

Приведем соответствующие примеры из газеты "Московский комсомолец". Анализу подверглись материалы, опубликованные в течение 2013–2014 гг. Так, в ходе исследования нам встретились такие заголовки, как "Горячая развязка Киева" (14.12.2013), "Тимошенко на них нету" (17.12.2013), "И все-таки он вертится" (о Януковиче) (18.12.2013), "Ласковый теленок двух маток сосет" (о Януковиче) (18.12.2013), "Киев греется "коктейлем Молотова"" (19.12.2013), "Украина расплзается по швам" (21.12.2013), "Выбить почву из-под ног" (о киевской власти) (22.12.2013) и т.д.

Как мы видим из приведенных примеров, заголовки здесь также выступают в качестве инструментов, бичующих существующую власть в Киеве. Представленные заголовки демонстрируют не только экспрессию, но и отношение авторов публикации, а вместе с ними и всего издания к происходящему в соседнем государстве. В связи с этим, еще раз хотелось бы подчеркнуть, что подобные заголовки могут носить либо позитивную, либо негативную эмоциональную окраску, поскольку их структура не позволяет воспринимать содержимое иначе.

Броские заголовки и подводки к тексту привлекают внимание читателя. Они играют роль приманки, на которую клюет современный читатель. Даже в описании сложившейся ситуации на Украине в текстах "Московского комсомольца" есть доля сарказма и иронии: "Из Славянска бегут мирные жители" (16.01.2014), "Немцы освистали Ангелу Меркель в Берлине" (18.01.2014), "Ополченец по прозвищу "Бабай" заявил, что выжил и у него родился сын" (20.01.2014).

В словаре Ожегова слово "освистать" трактуется как "свистом выразить неодобрение, осуждение кому-чему-н. Освистать плохого актера" [16]. Этот же термин Даль определял как "свистом показать неодобренье свое, неудовольствие; более об оуждении актеров" [15]. Таким образом, оба автора толковали этот термин применительно к актерам. Здесь же, в заголовке он используется в качестве характеристики к политической фигуре. Тем самым проводится параллель между игрой актеров и действиями политиков. К тому же само действие указывает на недоброжелательное отношение.

Поэтому мы можем утверждать, что фразеологизмы в канве газетного текста выступают также в качестве инструментов манипулирования массовым сознанием. Манипулирование – это "скрытое управление сознанием и поведением людей с целью принудить их действовать или бездействовать в интересах манипуляторов, навязывание воли манипулятора манипулируемому в форме скрытого воздействия" [21, с. 142]. Каждое событие можно описать по-разному, и от того, какие слова будут подобраны, зависит и оценка окружающих. Можно поменять или сформулировать заново жизненные ценности, расставить приоритеты, влиять не только на общественное сознание, но и на решение отдельного человека.

В частности Э.Аронсон и Э.Пратканис в своих книгах и статьях они пишут о том, что для достижения нужного эффекта и успеха, деятели создают свой оригинальный язык. Роль слова в пропаганде огромна, она позволяет создавать специальные выражения, призванные на уровне подсознания управлять поведением людей. Журналистами, например, часто используются клише "военный агрессор", "принципы западной демократии", "наведение конституционного порядка", "защита прав человека", "точечные бомбардировки", "развал экономики" [11, с.19] и так далее.

Современные издания стремятся быть читателю как можно ближе, поэтому для изложения фактов прибегают к некоему "синтезу книжного и разговорного стиля" [14, с.28]. Современные особенности печатного слога максимально приближены к диалогу между двумя людьми. Сейчас издание, скорее, друг и товарищ, нежели учитель.

Как отмечалось ранее, газетная речь экспрессивна. Поэтому для журналиста первоочередной задачей становится "умение выбирать наилучшие выразительные средства для воздействия на аудиторию" [13, с. 78]. Для лучшего восприятия информации акулами пера часто используются стереотипы. И здесь воздействие на читателя происходит с психологической точки зрения. Например, такие слова и выражения как "террорист", "экономический кризис", "фашист", "поддержка демократии" ясны и понятны всем. Это устойчивые выражения. В неопределенной форме они имеют нейтральную стилистическую

окраску. Однако в контексте могут приобретать совершенно различные значения.

Таким образом, все приведенные словосочетания имеют нейтральную эмоциональную окраску, а благодаря умелому использованию контекста их можно использовать для достижения поставленных целей. В результате человек начинает судить не о самих событиях, а о том, в какие цвета они окрашены. Иными словами, воздействие на людей начинается уже с использования синонимичных пар. Часто этот приём используется как российскими, так и иностранными журналистами.

Ярлыками и устойчивыми выражениями пользоваться очень выгодно. Благодаря их применению можно оправдать любое действие. Например, кровопролитие назвать "борьбой за права человека" (РГ, 16.03.2014), а многочисленные убийства граждан – "установление конституционного строя" (РГ, 22.02.2014) и "развитием демократии" (Труд, 3.03.2014). Недостоверность информации, передаваемая СМИ определяется еще и тем, что ее специально "готовят", причем на любой вкус. То есть события и факты подаются таким образом, чтобы было выгодно на текущий момент. Многие события или слова вырываются из контекста и вставляются в другую, в результате чего происходит полярное изменение смысла.

Наряду с подтасовкой фактов в условиях информационной войны также встречаются устойчивые выражения, которые выражают количество погибших или пострадавших. Зачастую у журналиста нет точных данных либо они не соответствуют поставленным целям и задачам публикации, поэтому здесь также применяются привычные аудитории фразеологизмы. Например, "несколько десятков", "около сотни пострадавших", "тяжело раненные".

Информация вместо призванной объективности может подаваться под единственно возможным ракурсом, освещая событие только с одной стороны. Человек воспринимает ситуацию такой, какой ее показывают. Объективную оценку случившемуся может дать только очевидец и участник события. Журналисты используют цитаты участников действий, но вставляют их в свою фабулу текстов, из-за чего опять-таки формируется недостоверное впечатление.

Для манипулирования с целью воздействия на аудиторию характерно также обращение к эмоциям. Причем эмоции эти могут быть как положительными, так и отрицательными. Важно зацепить человека за то, что ему по-настоящему дорого, что представляет его жизненные ценности. Как правило, большинство людей заботит положение дел в стране, в которой он живет, а так же человек беспокоится о мире и отсутствии войны. Эту эмоцию

выгодно используют представители власти для манипулирования. Только такая манипуляция может быть направлена как в мирное, так и в военное русло.

Слово манипуляция мы привыкли воспринимать как нечто отрицательное. И в этом, кстати, тоже проявляется стереотип и навешенность ярлыков. Однако манипуляция как таковая все равно присутствует в жизни людей, вопрос только в том, какой посыл она в себе несет: созидание или разрушение. При умелом использовании и для достижения созидательных целей, отвечающих интересам многих людей, такие приемы использовать можно и даже нужно. Однако здесь так же нельзя не отметить, что целью любого манипулирования является удержание, приобретение или сохранение власти.

Таким образом, мы видим, что инструменты манипулирования как способа воздействия на аудиторию и влияния на общественное мнение работают и оказываются эффективными. Теория массовых коммуникаций проявляется в действии через журналистские тексты, через программы передач. Общественное мнение формируется постепенно, по нарастающей траектории. Человек не должен замечать, что им управляют – в этом – то и заключается задача искусных манипуляторов.

Как было отмечено ранее, бульварная и желтая пресса отличается своей эмоциональностью. То есть любая публикация носит либо положительную, либо отрицательную окраску. И даже если постараться придерживаться нейтралитета в какой-то одной теме, то ее восприятие будет "однозначным в контексте концепции всего номера" [6, с.69].

В отличие от других стилей газетно-публицистический стиль входит в систему массовых коммуникаций, поэтому он не является обезличенным. Он подчиняется целевой аудитории, для которой ведется рассказ. Аудитория же изданий, в свою очередь, делится по половозрастным, социальным, экономическим и прочим характеристикам.

Ориентируясь на предпочтение читателя, газетный текст выражает свое отношение к фактам, которые излагаются. И в этом, в какой-то степени, газетный стиль можно сравнить с художественным, так как в нем проявляется индивидуальность и неповторимость. Так же в статьях используются выразительные средства, которые применяются в художественной литературе (тропы, крылатые слова и выражения, эвфемизмы, пословицы и поговорки и др.).

К средствам выразительности относятся также гиперболы, в избытке мелькающие в составе устойчивых выражений на страницах печатной прессы. В частности в

публикациях "Московского комсомольца" мы читаем: "жителям в сотый раз было обещано" (14.02.2014), "море слез испытали одесситы" (03.05.2014), "быстрый, как молния" (04.05.2014). Преувеличение какого-либо действия или факта посредством тропов не воспринимается читателем как подлог или недостоверность. Эти выражения уже настолько примелькались в глазах людей, что в контексте иных высказываний зачастую не замечаются. Однако порой гипербола используется для привлечения внимания читателя, чтобы обратить его внимание на то или иное событие, а так же подчеркнуть его значимость (по материалам МК): "съели пуд соли" (26.04.2014), "не-человеческая сила остановила происшествие" (03.05.2014) и др.

Широко применяются в журналистской практике в качестве составных частей фразеологизмов сокращения (по материалам МК): "боевики нацгвардии" (национальной гвардии), "нацгвардейцы" (20.10.2015), "посетители соцсетей" (социальных сетей) (21.10.2015), "по словам генпрокурора" (генерального прокурор) (21.10.2015), "европейские генконсулы" (генеральные консулы) (22.10.2015), "совбез ООН" (совет безопасности Организации Объединенных Наций) (22.10.2015), "страны СНГ" (21.11.2013), "соглашение об ассоциации с ЕС", (22.11.2013), "госинститут" (24.01.2014), и прочее. Сокращения используются для того, чтобы подчеркнуть разговорность, а так же сократить слова, тем самым улучшив их восприятие. Примечательно, что многие слова, изначально сокращавшиеся для какой-то одной статьи, становятся потом отдельными словами или неологизмами. Их начинают употреблять повсеместно, причем представители не только желтой прессы, но и качественных СМИ.

Эвфемизмы (замена одного понятия другим) так же находят отражение в канве газетного текста. Причем особенностью их использования является то, что они могут применяться как в одну, так и в обратную сторону. Например, знаменитая замена слова "негр" на "афроамериканец" в США. Для Российских же СМИ такой термин не является чем-то постыдным, поэтому он может применяться в своем прямом употреблении. Зато у нас есть другая проблема, требующая политкорректного отношения. Вместо названия определенных наций, в журналистских текстах мы видим "лицо кавказской национальности", петербуржца называют "жителем северной столицы", тюрьма – "место лишения свободы", инвалид – "лицо с ограниченными возможностями" и так далее.

Системный характер использования языковых средств в разных стилях речи приводит к тому, что в определенных сферах употребления языка нормализуется выбор слов и характер их употребления. Образовываются преимущественные использования тех или иных синтак-

сических конструкций, особенностей употребления различных средств языка, употребление различных способов связи между частями высказывания, использование или же, наоборот, игнорирование различных изобразительно-выразительных средств языка, и т.д.

Стилистическая окраска фразеологизмов колеблется от ясно проявленных до наименее выраженных, то есть имеются переходные ступени, ведущие равномерно к вершине или "негативного" или "позитивного" выражения экспрессивно-эмоциональных признаков. Такое общее понятие дает вероятность охватить всю многоцветную стилистическую палитру русских фразеологизмов, беря во внимание при этом их целое стилистическое местоположение. Экспрессивность семантически фразеологических единиц объясняет осложнение содержания высказывания, что делает газетный текст наиболее емким.

Так при поддержке собственных стилистических

свойств, фразеологизмы, которые применяются журналистами в своих корреспонденциях, придают тексту более яркую эмоциональную окраску. Фразеологизмы, точно и умело выбранные создателем статьи, делают обычный текст более запоминающимся и увлекательным для читателя, образы становятся более впечатляющими и яркими, а также наделяют его качествами, свойственными для приемов манипулирования.

Таким образом, фразеологизмы и их трансформации в газетных публикациях выполняют сразу несколько функций, основной из которых является придание тексту экспрессивности. Кроме того, устойчивые выражения в журналистских материалах клишируются и копируются, что обеспечивает широкое распространение среди читательской аудитории. Нередко журналисты создают новые словосочетания, которые впоследствии становятся фразеологизмами благодаря повторам и специфике информационных текстов прессы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аронсон Э., Пратканис Э. Р. Эпоха пропаганды: Механизмы убеждения, повседневное использование и злоупотребление. – СПб., 2003.
2. Винокур Г.О. Избранные труды по русскому языку. – М., 1959.
3. Выбить почву из-под ног // Московский комсомолец. – 2014. – № 26463 – 15 марта
3. Горячая развязка Киева // Московский комсомолец. – 2013. – № 26411. – 16 декабря
4. Есперсен О. Философия грамматики. – М., 1958
5. Засурский Я.Н., Алексеева М.И., Болотова Л.Д. Система средств массовой информации России. // Учебное пособие для вузов – М., 2003
6. И все-таки он вертится // Московский комсомолец. – 2013. – № 26413 – 18 декабря
7. Киев греется "коктейлем Молотова" // Московский комсомолец. – 2014. – № 26434 – 16 января
8. Ласковый теленок двух маток сосет // Московский комсомолец. – 2013. – № 26414 – 19 декабря
9. Майданова Л.М. Стилистические поиски современной газеты // Читатель и газета. – Свердловск, 1990
10. Майданова Л.М., Калганова С.О. Практическая стилистика жанров СМИ. – Екатеринбург, 2006
11. Мокиенко В.М. Проблемы фразеологической семантики. – СПб., 1996.
12. Розенталь Д.Э. Практическая стилистика русского языка. М., 2008
13. Розенталь Д.Э. Стилистика газетных жанров. – М., 1982
14. Словарь Даля – Электронный ресурс [http://slovar-dalja.ru/slovar-dalya/osvistivat/22283/]
15. Словарь Ожегова – Электронный ресурс [http://ozhegov-online.ru/slovar-ozhegova/osvistat/20251/]
16. Солганик Г. Я. Стилистика русского языка. – М., 1996
17. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингво-культурологический аспекты. – М., 1996.
18. Тимошенко на них нету // Московский комсомолец. – 2013. – № 26412 – 17 декабря
19. Украина расползается по швам // Московский комсомолец. – 2014. – № 26445 – 25 января
20. Цуладзе А. Политические манипуляции, или покорение толпы. М., 2005.

© К.С. Корюкаева, (ks.s.k@mail.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



СТРАТЕГИЯ ЭСТЕТИЗАЦИИ КАК ОДНА ИЗ ИМПЛИЦИТНЫХ ФОРМ ВЫРАЖЕНИЯ КАТЕГОРИИ САДЖЕСТИВНОСТИ В РЕКЛАМНОМ ДИСКУРСЕ (НА ПРИМЕРЕ ТАКТИКИ КОНТРАСТИВНОГО АНАЛИЗА)

ESTHETICS STRATEGY AS ONE
OF THE IMPLICIT FORMS
OF THE SUGGESTIVE CATEGORY
IN ADVERTISING DISCOURSE
(DESCRIBED ON THE EXAMPLE
OF CONTRAST TACTIC)

A. Kochergan

Annotation

The article is devoted to one of the implicit forms of the suggestive category represented by the esthetics strategy. The category in question, singled out by the author, is based on the speech act called suggestive that is realized by the performative verbs to offer, to suggest and to propose. Suggestive category is the basic one for the advertising discourse and can be expressed both explicitly and implicitly. The article focuses on the one of its implicit forms expressed by the esthetics strategy, which is represented by the contrast tactic.

Keywords: advertising discourse, discursive category, suggestive category, esthetics strategy, contrast tactic.

Кочерган Александра Михайловна
Соискатель,
Сыктывкарский государственный
университет им. Питирима Сорокина

Аннотация

В данной статье рассматривается один из имплицитных способов выражения категории сажестивности – стратегия эстетизации. Категория сажестивности была выделена автором на основе речевого акта-предложения, или сажестива, языковым способом выражения которого являются перформативные глаголы to offer, to suggest и to propose. Категория сажестивности является дискурсообразующей категорией рекламного дискурса и может быть выражена как эксплицитными, так и имплицитными языковыми средствами. Об одном из имплицитных способов ее выражения, а именно тактике контрастивного анализа, реализующей стратегию эстетизации, и пойдет речь в данной статье.

Ключевые слова:

Рекламный дискурс, дискурсообразующая категория, сажестивность, стратегия эстетизации, тактика контрастивного анализа.

Данная статья посвящена анализу тактики контрастивного анализа, реализующей стратегию эстетизации, которая является основной стратегией рекламного дискурса для тематик "красота" и "здоровье". Материалом исследования послужили рекламные объявления, взятые из pdf-версий газеты the Times и журналов Cosmopolitan, Look, People, Psychologies, Star и Us, размещенных в сети Интернет.

Рекламный дискурс, как и любой другой вид дискурса, можно рассматривать с точки зрения присутствия в нем категорий-признаков, которые отражают его основные характеристики. Термин "категория" является основополагающим в научной интерпретации явлений действительности. Категория определяет "то предельно широкое понятие, в котором отображены наиболее общие и существенные свойства, признаки, связи и отношения предметов, явлений и объективного мира" [Кондаков, 1975, с. 240].

Жанр рекламы, имея дискурсивную природу, безусловно обладает основными категориями, присущими дискурсу в целом, включая категорию информативности

интенциональности, акцептабельности, ситуационности, интертекстуальности и др. [Худяков, 2005, с. 158]. Однако, кроме общедискурсивных категорий, жанр рекламы обладает и дискурсообразующей категорией, которая раскрывает сущность и передает основную прагматическую интенцию рекламного сообщения. Такой категорией для рекламного дискурса является выделенная нами категория сажестивности.

Выявление категории сажестивности в рекламном дискурсе объясняется особенностями процесса отражения мира в языке. Сажестивность в самом общем случае можно определить как изменение состояния личности путем предложения выполнить какое-либо действия. Сажестивность рекламного дискурса предстает как способ языкового отражения изменения состояний и обобщает в себе способы выражения интенции предложения языковыми средствами. Эксплицитным выражением категории сажестивности является речевой акт-предложение, или сажестив [4, с. 2].

Л.А. Кочетова, проанализировав рекламу XVIII–XIX веков, утверждает, что в XVIII – начале XIX веков около

трети всех рекламных объявлений содержали эксплицитное рекламное предложение и более половины включали эксплицитные обещания. Ученый связывает это с отсутствием правового регулирования рекламы, что давало возможность рекламодателем предлагать товар с помощью директивов и давать невыполнимые обещания. Например, эксплицитный прямой саджестив, выраженный перформативным глаголом *to offer*, использовался в начале XIX века в рекламном объявлении одежды компании Deason and Orchard, которое предлагало большой выбор новой и поношенной одежды *which they can offer on most advantageous terms* (The Times Apr. 11, 1825) [Кочетова, 2013, с.199–200].

В современном мире речевой акт саджестив, выраженный перформативными глаголами, используется крайне редко для выражения категории саджестивности. Чаще встречается существительное *offer*, образованное от одноименного глагола с помощью конверсии, например, в рекламе автомобиля *It's just ? 7,275. How do you get your sticky mits on these offers? Nip down to your nearest dealer before Piece of cake* (The Times May 15, 1996). *Naughty but nice offers* (The Times Oct. 21, 2005) – реклама магазина Sainsbury's, предлагающего покупателям скидки.

Языковая реализация категории саджестивности в рекламном тексте осуществляется разнообразными косвенными способами, которые являются основой для выделения речевых стратегий и тактик рекламного дискурса. Основной стратегией рекламного дискурса для тематики "красота" и "здоровье" является стратегия эстетизации. Взятые нами тематика "здоровье" и "красота" во многом пересекаются, поскольку данные понятия имеют общие основания, они словно "вытекают" друг из друга. Формула "красота есть здоровье, и здоровье есть красота" отражается в идентичности их основной стратегии – стратегии эстетизации.

Одной из основных тактик, реализующих стратегию эстетизации, является тактика контрастивного анализа, предполагающая более высокое качество рекламируемого товара по сравнению с аналогами. Данная тактика имеет несколько способов языкового выражения, представленных элементами как грамматической, так и лексической систем.

Основным грамматическим способом реализации тактики контрастивного анализа является сравнительная степень прилагательных, например, в рекламе стайлера торговой марки Loreal Paris Preference, Glam Bronde, где эффект его применения представлен в описании результата, выраженном синтетическим способом сравнительной степени прилагательных по модели сравнительная степень + предлог *than*: *sexier than a blonde, spicier than a brunette* (Cosmopolitan Nov., 2015). Лексические единицы, следующие за сравнительной конструкцией, представленные адъективированными существительными *a blonde* и *a brunette* также свидетельствуют о большей эффективности и распространенности стайлера, который подходит для любого типа волос.

В рекламном сообщении, презентующем гель для

рассасывания шрамов, сравнительная степень прилагательных, выраженная как синтетическим, так и аналитическим способом, направлена на сравнение эффекта, полученного после использования геля торговой марки Mederma, с состоянием шрама до его применения: *It's clinically shown to make scars softer, smoother and less noticeable* (Look Oct, 2015). В данном случае вторая часть сравнительной конструкции, вводящейся предлогом *than*, не находит эксплицитного выражения, однако выводится имплицитно из семантики предложения – "после применения геля шрамы становятся более мягкими и менее заметными, чем до его применения". Глагол *to make* свидетельствует о том, что шрамы исчезают именно благодаря гелю, что именно лекарство делает их менее заметными. Словосочетание *clinically shown* апеллирует к стратегии научной обоснованности. Пропозиция высказывания – шрамы рассасываются – приобретает свою доказательную базу благодаря словосочетанию *clinically shown*, свидетельствующему о том, что проводились клинические эксперименты, которые доказали эффективность рекламируемого средства. Синтаксическое построение высказывания, выделяющее словосочетание *clinically shown* и, тем самым, придающее ему особую значимость, подчеркивает прагматическую интенцию рекламодателя.

Кроме того, значение сравнительной степени прилагательных может быть усилено с помощью наречий *much*, *a lot*, *far* и т.д., имеющих количественную семантику: *Skintmate is much more than a shave gel* (Psychologies August, 2015). Примечательно, что прилагательное *much/many*, используемое в сравнительной степени в форме *more*, обладает наибольшей частотностью в реализации тактики контрастивного анализа, что объясняется прагматической интенцией, заложенной в рекламном сообщении – "покупая рекламируемый товар вы получите больше, чем ожидаете". В предыдущем примере рекламодатель убеждает потенциального покупателя, что, покупая гель для бритья торговой марки Skinmate, он получит не просто качественный продукт, а нечто большее, т.е. имплицитная посылка сообщения приводит к семантическому выводу "данная торговая марка товара обладает свойствами, не присущими аналогичным товарам других торговых марок, что выделяет данный товар на рынке". Аналогичный пример со сравнительной степенью прилагательного *more* мы находим в рекламе женских бритв торговой марки BIC, однако в данном случае сравнительная степень *more* апеллирует не к признаку товара, а к его стоимости: *BIC – more for your money*. В рекламном сообщении обезболивающего лекарственного средства Tylenol (*Tylenol is the brand of pain reliever recommended most often by doctors, more than all other brands combined*) (Cosmopolitan September, 2015) форма сравнительной степени *more* коррелирует с формой превосходной степени *most*, усиленной интенсификатором *often*, что обуславливает прагматический эффект уникальности товара. Обе степени сравнения работают на стратегию авторитетности, что доказывается лексическими единицами, включающими глагол *to recommend* и множественным числом существительного *doctors*, репрезенти-

рующими пропозицию рекомендации врачей, мнение которых считается экспертным в сфере рекламы лекарственных препаратов. Кроме того, тактика контрастивного анализа, предполагающая более высокое качество рекламируемого товара в сравнении с аналогами, реализуется с помощью лексических единиц, вводимых предлогом *than*, представленным словосочетанием *other brands combined*, действие которого усиливается благодаря местоимению *all*. В рекламе депилятора торговой марки Philips Lumea: *Philips Lumea. As chosen by more than a million women (Us Nov., 2015)* сравнительная форма *more* входит в гипербализованное сочетание *more than a million* и свидетельствует как о популярности товара, так и о целевой аудитории, для которой он предназначен. Прагматическая интенция рекламного сообщения реализуется с помощью стилистического средства – гиперболы.

Рассматриваемая сравнительная конструкция может быть усложнена введением количественных показателей, которые придают ей следующий вид: $(n)x$ +сравнительная степень + предлог *than*, где *n* – это число, показывающее, во сколько раз рекламируемый товар лучше аналогов. Данная конструкция используется в рекламе бритвы торговой марки Gillette Venus: *5 countour blades, 6x more flexibility (Cosmopolitan Nov., 2015)*, где числовой показатель употреблен дважды: для обозначения количества лезвий и для эксплицирования результата, которого можно ими добиться. Примечательно использование числовых характеристик по степени их возрастания: пять лезвий приводят к шестикратному эффекту. Эту же конструкцию мы находим в рекламе шампуня Pantene Pro-V: *2x stronger hair (People Nov., 2015)* с неоднозначной интерпретацией заложенного в высказывание имплицитного значения сравнения. Первая возможная интерпретация сравнивает рекламируемый шампунь с аналогами, вторая – с состоянием волос до его применения. Обе интерпретации свидетельствуют об эффективности рекламируемого товара.

Таким образом, основным грамматическим способом выражения тактики контрастивного анализа являются различные модификации сравнительных конструкций, обязательный компонент которых включает грамматические (синтетические или аналитические) формы выражения сравнения. Однако данный способ не изолирован от других языковых средств и коррелирует с лексическими,

синтаксическими и стилистическими средствами, которые подтверждают и усиливают эффективность грамматического способа.

Тактика контрастивного анализа находит свое отражение и на лексическом уровне: *Some products temporary coat thinning hair. Women's Rogain Foam get to the root of the problem. Reactivating inactive follicles from the inside out (средства для волос Women's Rogaine) (Star Nov., 2015)*. В данном примере сравнение рекламируемого продукта с аналогами происходит за счет лексического противопоставления предикатов *temporary coat thinning hair – get to the root of the problem*, в котором антонимия выражена наречием *temporary*, предполагающим лишь временный эффект, и устойчивым словосочетанием *get to the root*, свидетельствующем о долговременном и надежном действии рекламируемого товара. Противопоставление далее реализуется в предписании данной предикации различным субъектам, первый из которых выражен словосочетанием с неопределенным местоимением *some*, второй – номинацией рекламируемого товара.

Реклама средств для ухода за окрашенными волосами Colorlock: *Replaces your regular shampoo and conditioner (Look Oct., 2015)* на глубинном уровне понимания восходит к сравнению данного средства, способного сочетать в себе и шампунь и кондиционер, с аналогами, разделяющими эти функции между двумя продуктами, что апеллирует к тактике полифункциональности, убеждая потенциального покупателя в удобном использовании рекламируемого продукта.

Таким образом, тактика контрастивного анализа систематически реализуется на разных языковых уровнях. На грамматическом уровне прототипическим выражением данной тактики является степень сравнения прилагательных, представленная ее различными вариантами и дополняемая вспомогательными лексическими, синтаксическими и стилистическими средствами. На лексическом уровне данная тактика может быть выражена эксплицитными языковыми средствами или имплицитно. Основным эксплицитным средством реализации данной тактики является противопоставление антонимических лексических единиц, в то время как для определения ее имплицитной составляющей необходимо обратиться к глубинной структуре высказывания. Кроме того, апелляция к другим стратегиям и тактикам является характерной особенностью тактики контрастивного анализа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник. М.: Наука, 1975. 721 с.
2. Кочетова Л.А. Английский рекламный дискурс в динамическом аспекте: автореферат ... кандидата филологических наук: 10.02.04 /Кочетова Лариса Анатольевна. – Москва, 2013. – 22 с.
3. Кочерган А.М. Classification and Ways of Expression of Suggestives. Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). № 7 (27), 2013.
4. Худяков А.А. Теоретическая грамматика английского языка. М.: Academia, 2005. 256 с.

КОНЦЕПТ ЦВЕТА GREEN В СЛЕНГЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

THE CONCEPT OF GREEN COLOUR IN ENGLISH SLANG

O. Muzhikova

Annotation

The article aims to reconstruct the concept of green colour in English slang. The research findings can be used to help reconstruct the fragment of the linguistic picture of the world on the material of slang. The paper analyzes semantic, wordformative and phrase-formative derivation with the unit "green". The examples are classified into the groups of units with the common cognemes which allows describing the structure of a concept. The author touches on the peculiarities of perceiving green colour in the substandard language.

Keywords: slang; substandard language; concept; cognitive linguistics; linguistic worldview; colour; colour term.

Мужикова Ольга Николаевна
Санкт-Петербургский
государственный университет

Аннотация

В статье вносится вклад в реконструкцию концепта GREEN в англоязычном сленге. Результаты исследования могут быть полезны для реконструкции фрагмента сленговой картины мира, которая ранее не проводилась. Лексемы цвета в сленге также не рассматривались. В статье анализируется семантическая, словообразовательная и фразообразовательная деривация с лексемами зеленого цвета. Примеры разбиваются на группы единиц с общими когнитами, что позволяет описать структуру концепта. Отмечаются особенности восприятия зеленого цвета в субстандартной лексике.

Ключевые слова:

Сленг, субстандартная лексика, концепт, языковая картина мира, цвет, цветообозначение.

Под термином "сленг" понимают особый слой общеупотребительной и общераспространенной сниженной оценочной лексики, находящейся в состоянии непрерывного изменения; характерными чертами сленга являются эмоциональная окраска и экспрессивность [6, с. 11].

Главная черта сленга – экспрессивность – представляет собой отображение в содержании языковых сущностей эмотивного отношения субъекта речи к элементам внешнего или внутреннего мира человека, вызываемого в нем при их обозначении [7, с. 203–204, 8, с. 2].

В статье ставится цель описать концепт цвета GREEN в сленге британского, американского и австралийского вариантов английского языка. Результаты исследования могут быть полезны в связи с задачей реконструкции языковой картины мира английского сленга, которого ранее не проводилось. Цветообозначения в сленге ранее также не рассматривались.

Концепт понимается как национальный образ, осложнённый признаками индивидуального представления; содержательная сторона словесного знака, за которой стоит понятие, закреплённое опытом, социально осмысленное и соотносимое с другими понятиями [3, с. 16].

Наименование цвета green в субстандартной лексике прошло семантическую, словообразовательную и фразообразовательную деривацию. В сленге насчитывается 9 лексико-семантических вариантов green, среди которых – существительные (со значением "an unsophisticated, naive person", "money", "Victoria bitter beer", "marijuana, especially of inferior quality" и другие) и прилагательные (например, со значением "out of order, in a mess").

Рассмотрим словообразовательную и фразообразовательную деривацию; разграничим сложные слова и фразеологические единицы по орфографическому признаку, рассматривая разнооформленные единицы как ФЕ. Лексема green участвует в процессах аффиксации и словосложения. Зафиксировано 16 примеров аффиксации: 9 с суффиксом –ie, например, greenie – "a novice, unsophisticated person, especially a new arrival from the country", greenie – "green vegetables", greenie – "beer", greenie – "an environmentalist, a conservationist", 5 с суффиксом –er: greener – "a one-dollar bill", greener – "marijuana" и другие, 1 с суффиксом –ey: greeney – "a young or new prison inmate" и 1 с суффиксом –y: greeny – "the best grade of marijuana". Обнаружено 12 примеров словосложения, среди которых greenhorn – "a novice, unsophisticated person, especially a new arrival from the country" (сложение лексем green и horn), greenhouse – "[the walls

colour] a public lavatory" (сложение лексем green и house), greenback – "a ?1 note" (сложение лексем green и back) и другие примеры. Примеров других способов словообразования с лексемой green в сленге не зафиксировано.

Лексема green активно участвует во фразообразовании: насчитывается 99 примеров сленговых фразеологический единиц (ФЕ), среди которых green weenie, green banana – "anything bad", green bag – "a lawyer", green bean – "a township municipal police officer", green cart – "a vehicle, actual or metaphorical, in which people are taken to a psychiatric hospital", green nigger – "an Irish person".

Таким образом, для исследования привлечены различные по структуре номинативные единицы, актуализирующие концепты цвета.

Проведем классификацию материала по когнитивному признаку. Внутри содержательного пространства, образуемого совокупностью концептуальных признаков, можно выделить единицы когнитивного анализа – конгитемы. Под когнитемой понимается пропозициональная единица знания, реконструируемая при анализе когнитивного пространства языковых единиц [2, с. 142]. Разобьем на группы с общими для них когнитемами. Группы располагаются в зависимости от числа входящих в них примеров; в порядке убывания.

Первая группа дериватов объединяется общей когнитемой GREEN IS THE MONEY COLOUR. Цвет купюр, зеленый начал обозначать также и денежные отношения, денежные операции и людей, связанных с деньгами: green, welcome green, green stamp – "money, dollar", "a one-dollar bill", green stuff – "paper currency, notes", greener – "money", green handshake, greenback – "a bribe, a tip, a bonus", green money, green certificates, green material – "US currency, especially as forbidden in prison and used for illegal transactions", green goods – "counterfeit banknotes", greenie, green tiger – "a ten-rand note" и другие примеры. К группе относится 25 примеров.

Вторая группа объединяет примеры с когнитемой GREEN IS THE DRUGS COLOUR. Большое число примеров называют марихуану, поэтому выделяем подгруппу примеров с когнитемой GREEN IS THE MARIJUANA COLOUR. В нее входят единицы green grass – "marijuana, especially of inferior quality", green bud – "marijuana that is green, usually of a superior quality", greens, green staff – "marijuana" и другие примеры. Подгруппа насчитывает 11 единиц. Вторая подгруппа примеров объединяется когнитемой GREEN IS THE SYNTHETIC DRUGS COLOUR. К ней относятся примеры green, green leaves, green tea – "phencyclidine", greenie – "an amphetamine" и другие; всего 9 примеров. Также к группе единиц с когнитемой GREEN IS THE DRUGS COLOUR относятся и примеры, не вошедшие в

подгруппы, например, green ashes, green mud – "opium residue", green gold – "cocaine". К группе относится 23 единицы.

Единицы, вошедшие в третью группу, обладают общей когнитемой GREEN IS THE NAIVETY COLOUR. Например, green, green bean – "an unsophisticated, naive person", greener – "a novice, an innocent, one who has newly arrived", "an inexperienced workman used as a strike-breaker", greenhorn, green ham – "a novice, unsophisticated person, especially a new arrival from the country", "a virgin; a sexual novice", green goose – "a young, innocent girl, soon to be made into a prostitute", green verbs – "[unripe, immature, thus unsophisticated] poorly spoken, ungrammatical English, especially when used by one who would be expected to speak correctly". К группе относится 21 единица сленга.

Примеры четвертой группы объединяются когнитемой GREEN IS THE ALCOHOL COLOUR. В нее входят единицы green – "Victoria bitter beer", green weenie – "a Heineken beer", green stuff – "absinthe" и другие примеры. К группе относится 5 единиц.

Пятая группа объединяет дериваты с общей когнитемой GREEN IS THE NATURE COLOUR: например, greenie – "an environmentalist", greenmans – "fields, countryside", К группе относится 3 единицы сленга.

Шестая, последняя группа примеров, состоит из дериватов с когнитемой GREEN IS THE PUBIC HAIR COLOUR: например, green grove – "the pubic hair". К группе относится 3 единицы сленга.

Если число примеров, обладающих той или иной когнитемой, меньше трех, они не объединяются в группы, т.к. не являются репрезентативными. Таким образом, выделено 6 групп дериватов с общими когнитемами, актуализирующими концепт GREEN.

Как видно из приведенных выше примеров, признак зеленого цвета не всегда действительно присущ денотату. Введем следующую классификацию: признак зеленого цвета может являться реальным, имплицитным или нереальным концептуальным признаком, заложенным в когнитеме единицы сленга. Реальный концептуальный признак (КП) – это такой тип КП, который в действительности заложен в когнитеме единицы сленга. Имплицитный КП – это такой КП, которым денотат, вербализованный единицей сленга с определенной когнитемой, в сущности, не обладает, но КП может быть закреплен в сознании носителя. Для реализации этого признака предполагается необходимость владения дополнительной информацией. Факты такой связи не всегда очевидны для носителя, и иногда, чтобы их выявить, приходится обратиться

ся к историческим данным. Нереальный КП – это КП, не присущий денотату, вербализованному единицей сленга с определенной когнитемой. Использование такого признака ничем не мотивировано. Цель использования нереального КП, по-видимому, – привлечение внимания, придание крайне экспрессивной окраски.

Реальный КП присущ примерам, объединенным рядом когнитем. Так, им обладают примеры с когнитемой GREEN IS THE MONEY COLOUR. Зеленый – цвет банкнот, в подтверждение находим пометы в словаре: greenback – "[colour] a \$1 bill", greenie – "[the colour] \$1 or ?1", green goods – "[the colour of the bills] counterfeit banknotes". Реальным КП обладает большинство единиц с когнитемой GREEN IS THE DRUGS COLOUR. Так, известно, что марихуана – наркотик зеленого цвета (подгруппа примеров с когнитемой GREEN IS THE MARIJUANA COLOUR). О цвете синтетических наркотиков (подгруппа GREEN IS THE SYNTHETIC DRUGS COLOUR) свидетельствуют пометы в словаре: green dragon – "a barbiturate [the colour of the pills]", "amphetamine [the colour of the pills]", green and blacks – "[the colour of the capsules] Librium capsules". Примеры с когнитемой GREEN IS THE ALCOHOL COLOUR обозначают напиток абсент (зеленовато-голубого цвета) и различные виды пива, которые продаются в бутылках зеленого цвета, банках зеленого цвета или в бутылках с зеленой этикеткой (greenie – "Heineken lager beer, which comes in predominantly green-labelled bottles or cans"). Зеленый цвет также присущ примерам с когнитемой GREEN IS THE NATURE COLOUR (цвет растительности, травы, цвет-символ организаций по защите окружающей среды). Реальным КП обладают примеры 5 групп.

Имплицитный КП представлен в группе примеров с когнитемой GREEN IS THE NAIVETY COLOUR, т.к. в сознании носителя зеленый соотносится с неопытностью, молодостью. Имплицитным КП обладают примеры 1 группы.

Нереальный КП характерен для одного примера сленга с когнитемой GREEN IS THE DRUGS COLOUR, обозначающего кокаин: green gold – "cocaine" и для группы примеров с когнитемой GREEN IS THE PUBIC HAIR COLOUR. Нереальным КП обладают примеры 2 групп.

Семантическая, словообразовательная деривация и образование новых ФЕ в сленге часто происходит за счет метафоры и метонимии. В когнитивной лингвистике метафору принято определять как ментальную операцию, как способ познания, категоризации, концептуализации, оценки и объяснения мира. Концептуальные метафоры – наиболее значимые в мыслительной и речевой деятельности метафоры [1, с. 16]. При метонимии происходит перенос названия с одного класса объектов или единичного объекта на другой класс или отдельный предмет, ассоциируемый с данным по смежности [4, с. 56].

Чтобы определить самые распространенные направления метафорических переносов в рамках исследуемого материала, выделим виды, представленные наибольшим количеством примеров.

1. Предметная метафора.

При образовании метафоры используются наименования напитков, табачных изделий и продуктов питания: green tea – "marijuana", "phencyclidine", green tobacco – "marijuana", green bean – "a naive person", "a township municipal police officer", green pea – "a naive person" и других примерах. Зафиксированы типы переноса "напиток – наркотик", "табак – наркотик", "продукт питания – человек".

Цвет участвует в метафоризации, если признак цвета является утрированным, реальным или имплицитным концептуальным признаком. Признак цвета дает дополнительную характеристику в примерах green tea, green tobacco, green bean в значении "a township municipal police officer" (реальный КП), green bean в значении "a naive person", green pea (имплицитный КП) и других примерах.

2. Антропоморфная метафора.

Антропоморфная метафора реализуется в примерах Miss Green – "marijuana, especially of inferior quality", green boys, green fellows – "paper money, notes". Зафиксированы типы переноса "человек – наркотик", "человек – деньги". Примеры обладают реальным КП; цвет участвует в метафоризации и дает дополнительную характеристику.

3. Зооморфная метафора.

Зооморфная метафора представлена единицами green goose – "a young, innocent girl, soon to be made into a prostitute", green horse – "a novice, unsophisticated person, especially a new arrival from the country". Зафиксирован перенос по типу "животное – человек"; используются наименования домашних животных (гусь, лошадь), что может говорить об антропоцентричности единиц сленга. Примеры обладают имплицитным КП; цвет участвует в метафоризации и дает дополнительную характеристику.

4. Мифологическая метафора.

Мифологическая метафора представлена примерами green dragon – "a barbiturate", "amphetamine" и green goddess – "marijuana". Наблюдается метафорический пе-

ренос "дракон – наркотик" и "божество – наркотик". Примеры обладают реальным КП; цвет участвует в метафоризации.

Далее рассмотрим виды метонимического переноса как способа семантической, словообразовательной и фразообразовательной деривации с лексемами цвета в сленге.

Выделим две группы примеров, реализующих направления метонимического переноса.

1. Метонимический перенос "часть тела – человек".

В качестве примеров можно привести единицы green thumb – "one who has a knack of making money", greenhorn, green belly – "a novice, unsophisticated person, especially a new arrival from the country", greenhead – "an inexperienced young man". Используются наименования пальца, рога, живота, головы.

2. Метонимический перенос "часть – целое".

Например, green light, green lights – "[the green light that marks the building] a prison or police station", green verbs – "poorly spoken, ungrammatical English, especially when used by one who would be expected to speak correctly", greenback – "a \$1 bill".

Также зафиксирован тип метонимического переноса "вещь – обладатель вещи": green bag – "[the green cloth that was traditionally used to make lawyers' bags, used to carry briefs and other documents] a lawyer".

Таким образом, для единиц сленга с лексемой green метафорический и метонимический переносы являются продуктивными способами семантической, словообразовательной и фразообразовательной деривации. Для метафорического переноса характерно использование предметных, антропоморфных, зооморфных и мифологических метафор. Кроме того, цвет выступает как дополнительное средство при реализации метафоры. Для метонимического переноса характерны направления "часть тела – человек" и "часть – целое".

Зеленый цвет является естественным природным цветом, и именно он ассоциируется с природой. "Зелеными" часто называются экологические движения или члены этих движений. Психологи считают, что он способствует гармоничной жизни, вселяет надежду. Наблюдается связь зеленого с бессмертием духа, ростом и развитием [9, p. 172]. Н.В. Серов пишет о том, что зеленый цвет – символ плодородия [5, с. 22–28]. Он олицетворяет не только пробуждение природы, но и пробуждение сознания, а также формирование отношения индивида к самому себе. К этому, по мнению психологов, склонен преиму-

щественно мужской интеллект, поэтому зеленый считается символом мужского начала. Зеленый также соотносят с буржуазией; по мнению Н.В. Серова, подтверждением служит зеленый цвет сукна, которым покрыты картонные столы и столы банкиров [5, с. 22–28]. В технике, полиграфии, промышленности зеленый является сигнальным цветом, признаком безопасности, разрешенности действия, движения (например, в светофоре). В европейской и американской культуре зеленый ассоциируется с молодостью. С помощью этого прилагательного описывают молодого, неопытного человека (возможно, по аналогии с незрелым фруктом) [11, p. 92]. Также прослеживаются ассоциации зеленого с ревностью и завистью [9, p. 170].

Рассмотрим, с чем ассоциируется лексема green в сленге английского языка. Установим связь с восприятием зеленого цвета в культуре и восприятием лексемы green в стандартной лексике языка, а также отметим различия в ассоциациях. Связь зеленого цвета с природой и растительностью подтверждается примерами с когнитивной GREEN IS THE NATURE COLOUR. Также возможно установить связь с примерами с когнитивной GREEN IS THE MARIJUANA COLOUR, т.к. марихуана – растение с листьями зеленого цвета. "Зелеными" часто называются экологические движения или члены этих движений. Эта связь подтверждается в сленге примером greenie – "an environmentalist". Зеленый связан молодостью. С помощью этого прилагательного green описывают молодого, неопытного человека. Находим этому подтверждение и в сленге в виде многочисленных примеров с общей когнитивной GREEN IS THE NAIVETY COLOUR. Можно предположить, что ассоциацию зеленого цвета с буржуазией косвенно подтверждают примеры с когнитивной GREEN IS THE MONEY COLOUR.

Ряд ассоциаций с лексемой green в стандартной лексике и культуре находит отражение в сленге, что говорит о схожести восприятия отдельных участков действительности. Однако некоторые ассоциации не подтвердились: так, в сленге не обнаружено связи концепта GREEN с мужским интеллектом, бессмертием духа, разрешенностью действия, с ревностью и завистью, с надеждой, ростом и развитием. Кроме того, некоторые составляющие концепта GREEN в сленге английского языка не отражены в культуре, психологии и в стандартной лексике, например, синтетические наркотики, алкоголь и другие.

Таким образом, концепт GREEN вербализован единицами сленга с 6 общими для ряда примеров когнитивными. Более всего зеленый в сленге соотносится с понятиями денег и наркотиков.

Концепт GREEN вербализован сленговыми образованиями с общими когнитивными, обладающими формой

СОСТОЯНИЕ КАК УЗУАЛЬНЫЙ И ОККАЗИОНАЛЬНЫЙ СМЫСЛ

Пержу Екатерина Александровна
Соискатель, Санкт-Петербургский
государственный университет

STATE AS COMMON AND OCCASIONAL MEANING

E. Perzhu

Annotation

The article aims to introduce the category of state as a common (general) and occasional meaning. It shows that the common meaning is a generally accepted, well-known, invariant, context and situation independent meaning understood by all native speakers, while the occasional meaning is a changeable, individual, context dependent meaning understood only by the participants of the situation. The common meaning and the occasional meaning are system forming meanings, i.e. meanings presented at various linguistic levels. State being a common and occasional meaning is introduced at different linguistic levels, for example, at lexical and grammatical level as well as syntactic level.

Keywords: state, common meaning, occasional meaning, system forming, linguistic levels.

Аннотация

Статья посвящена рассмотрению состояния как узувального и окказионального смысла. В статье показано, что узувальный смысл – это общепринятый, инвариантный, внеситуативный или внеконтекстный смысл, понятный для всех носителей языка, в то время как окказиональный смысл – это изменчивый, индивидуальный, ситуативный или контекстный смысл, понятный только участникам ситуации. Узувальный смысл и окказиональный смысл являются системообразующими смыслами, поскольку узувальный смысл и окказиональный смысл представлены на разных уровнях структуры языка. Следовательно, состояние, будучи узувальным и окказиональным смыслом, тоже представлено на разных уровнях структуры языка, так например, на лексико-грамматическом, синтаксическом уровнях.

Ключевые слова:

Состояние, узувальный смысл, окказиональный смысл, системообразующий, уровни языка.

Данная статья посвящена рассмотрению состояния как узувального и окказионального смысла. Однако прежде чем говорить о состоянии как узувальном и окказиональном смысле или значении, определим, что такое "смысл" и "значение".

Дихотомия "смысл" – "значение" была установлена давно, к её исследованию обращались многие видные зарубежные и отечественные лингвисты (А.А. Потебня, Р. Барт, А.В. Бондарко, А.И. Варшавская и др.). Так, например, о соотношении языкового и смыслового содержания писал А.А. Потебня. По мнению лингвиста, значение – это "форма, в какой чувственный образ входит в сознание <...>, указание на образ <...> вне суждения" [8, с. 132], другими словами, значение – это относительно постоянный и относительно единый компонент для всех членов языкового сообщества. В отличие от значения смысл возникает в момент обращения говорящего к предмету говорения: когда говорящий соединяет представление о слове (значение слова) с объектом, о котором идет речь.

Интерпретацию соотношения значения и смысла, тесно связанную с традиционным представлением о значении и смысле предлагает А.В. Бондарко. Вслед за А.А.

Потебней А.В. Бондарко пишет о том, что значение – это неуниверсальный элемент языковой системы, поскольку значение закреплено за конкретными языковыми единицами, в то время как смысл, по своей природе, является универсальным речевым явлением, поскольку смысл не зависит от различий между языками и может быть выражен разными языковыми единицами. А.В. Бондарко представляет значение как "содержательную сторону определенной единицы данного языка", в то время как смысл "может быть передан разными единицами в данном языке и единицами разных языков" [3, с. 50].

Идею А.А. Птебни и А.В. Бондарко о формировании смысла в контексте поддерживает А.И. Варшавская. А.И. Варшавская считает, что лишь контекст (ситуация общения автора с читателем) или акт живого общения людей "снимает многозадачность и обеспечивает нужное понимание" [4, с. 25–26]. Лингвист подчеркивает, что смысл является понятием коммуникативной сферы языка.

Следовательно, можно говорить о ситуативности смысла (смысл обусловлен актом речи, контекстом) и неситуативности значения (значение внеконтекстно, не зависит от акта речи).

Однако, несмотря на то, что смысл – это явление речи, а значение – явление языка, ни смысл, ни значение не могут существовать отдельно друг от друга: значение и смысл формируются и функционируют в единстве. Необходимо отметить, что существует ряд работ, в которых была предпринята попытка определить первичность – вторичность понятий "значение" и "смысл". Так, например, Г.И. Богин считает, что значение возникает преимущественно в связи с учебными и лингвистическими задачами. Пользование смыслом, по мнению лингвиста, не требует знания значения. "Сами значения выводятся из смыслов, и когда говорят, что смыслы складываются из значений, смешивают ситуацию учебного овладения языком с помощью словаря и реальную ситуацию общения" [2, с.102–103]. В настоящей работе отрицаются любые попытки установления отношения первичности – вторичности этих понятий: "значение" и "смысл" рассматриваются как два взаимосвязанных и взаимно обуславливающих явления.

Вкратце рассмотрев то, что кроется за понятием "смысл" и понятием "значение", обратимся к анализу контекстуального употребления данных понятий (сочетаемости смысла и значения в контексте).

Подробный анализ контекстуального употребления понятия "смысл" и понятия "значение" был проведен современным отечественным лингвистом И.М. Кобозевой. По мнению лингвиста, "различие между концептами смысл и значение отчетливо выявляется при сравнении характера их экспликации (явной или подразумеваемой) при одном и том же носителе" [5, с.313]. Под носителем лингвист понимает слово, фразу/выражение, текст. Рассмотрев значение слова и смысл слова, значение фразы/выражения и смысл фразы/выражения, значение текста и смысл текста, И.М. Кобозева приходит к выводу о том, что значение есть "содержание" конвенционально закрепленное за определенным знаком в знаковой системе, а смысл – "содержание", которое индивидуальное или коллективное сознание (разум) связывает с некоторым наблюдаемым феноменом в конкретном акте употребления или интерпретации" [5, с.357]. Другими словами, значение слова, фразы или текста – это инвариантное, общепринятое "содержание", закрепленное за данной единицей языка, обусловленное только знанием конвенций данного языка, в то время как смысл слова, фразы или текста – это "содержание" изменчивое, субъективное, зависимое от конкретной ситуации, не конвенциональное, способное меняться в зависимости от целого ряда несобственно языковых факторов, варьирующихся от отнесенности термов к определенным объектам или ситуациям действительности до точки зрения говорящего на предмет, о котором идет речь.

Точку зрения И.М. Кобозевой разделяет и О.А. Алимуратов. Лингвист говорит о надиндивидуальном, стабиль-

ном, постоянном, фиксированном характере значения и об индивидуальном, изменчивом характере смысла: "несмотря на то, что значение не складывается мгновенно, а проходит определенную эволюцию, оно все равно гораздо более стабильно, фиксировано, постоянно, чем возникающие на его основе смыслы, устойчивость которых весьма низка, а состав и соотношение – изменчивы. В силу такой специфики, значение <...> связывает между собой отдельные, но генетически единые смыслы, и является залогом понимания того или иного смысла" [1, с.80].

В связи с подобным определением смысла и значения можно было бы говорить об узуальном значении как конвенциональном, собственно языковом, содержании и окказиональном смысле как не конвенциональном, ситуативном содержании. Однако такое разделение на узуальное значение и окказиональный смысл является не совсем оправданным, принимая во внимание тот факт, что "узуальное значение" / "узуальный смысл" и "окказиональное значение" / "окказиональный смысл" являются лингвистическими терминами, и единовременное использование понятий "значение" и "смысл", вне зависимости от их сочетаемости (узуальный + значение и окказиональный + смысл), приведет к неминуемой путанице.

Впервые понятие узуального значения было рассмотрено немецким лингвистом Г. Паулем. Под узуальным значением Г. Пауль понимает "всю совокупность представлений, составляющих для члена данной языковой общности содержание данного слова" [7, с.94].

Схожее определение узуального значения дает современный отечественный лингвист Э.М. Медникова. Э.М. Медникова определяет узуальное значение как "принятые в языке устоявшиеся значения, в которых слово обычно и естественно употребляется" [6, с.135].

Отдельно необходимо отметить определение узуальности А.И. Варшавской. А.И. Варшавская для описания явлений узуальности вводит термин "узуальный смысл". Узуальный смысл, по мнению лингвиста, представляет "некоторые социально выработанные, закрепленные в языковом сознании, обязательные для передачи в социальном коллективе элементы информации, сведения об окружающем мире" [4, с.22]. Узуальный смысл представляет обязательные знания о мире. Мы можем понять то, о чем написано в книге, или то, что говорит собеседник, благодаря тому, что язык содержит смыслы, одинаково понимаемые и используемые всеми носителями языка, а, именно, узуальные смыслы. В отличие от Г. Пауля и Э.М. Медниковой, А.И. Варшавская определяет узуальный смысл как системообразующий смысл, который является постоянным и общим для всех говорящих на английском языке (для носителей английского языка). А.И. Варшавская не ограничивается только лексическим уровнем и показывает, что узуальный смысл представлен

на разных уровнях языка (на уровне структуры значения слова, на лексико-грамматическом и синтаксическом уровнях).

Узуальность находится в отношениях взаимозависимости с окказиональностью. Немецкий лингвист Г. Пауль под окказиональным значением понимает "те представления, которые говорящий связывает с этим словом в момент его произнесения и которые, как он полагает, свяжет в свою очередь и слушатель с данным словом" [7, с.94].

В отличие от вышеперечисленных лингвистов А.И. Варшавская предлагает использовать понятие окказионального смысла, а не значения. По мнению лингвиста, окказиональный смысл – это смысл, возникающий в определенной ситуации (так, например, ситуации беседы, интервью и т.д.). Лингвист называет окказиональный смысл "сопродуктом функционирования языка" [4, с.17], т.к. в отличие от узуального смысла окказиональный смысл ограничен контекстом ситуации (узуальный смысл понимаем носителями языка в контексте ситуации). Все сказанное кем-то кому-то и для чего-то имеет смысл (кроме отдельных случаев).

В данной статье за основу будут взяты термины и определения, предложенные А.И. Варшавской, т.к. они наиболее полно раскрывают понятие узуальности и окказиональности. Далее обратимся к тому, как узуальный смысл связан с окказиональным смыслом, к отличиям и сходствам между узуальным смыслом и окказиональным смыслом, а также к окказиональности и узуальности категории состояния.

Окказиональный смысл чаще всего "богаче" узуального по содержанию и "уже по объему", так как окказиональный смысл выражает некие конкретные признаки, характерные для определенной ситуации или референта ситуации, или понятия, существующие в определенных временных и пространственных условиях, а узуальный смысл – некие общие признаки или понятия свободные от пространственно-временных отношений.

Ср.: "fear" и "his fear" > На лексическом уровне в узуальном употреблении слово "fear" обозначает состояние страха вообще, а в окказиональном употреблении "his fear" – определенное чувство страха конкретного человека в определенный промежуток времени при некотором стечении обстоятельств.

На синтаксическом уровне, как и на лексическом уровне, узуальный смысл чаще всего беднее, чем окказиональный.

Ср.: "We are at place." > На синтаксическом уровне узуальный смысл данного предложения будет "Мы находимся на месте", а окказиональный – возможное побуж-

дение к действиям, например, "We are at place [let's start]", строящееся на "умозаключениях" собеседников.

Таким образом, одно и то же предложение на синтаксическом уровне может иметь как окказиональный, так и узуальный смысл.

Узуальный смысл в речевом употреблении представлен двумя и более вариантами, выбор между которыми обусловлен экстралингвистическим контекстом, в частности, знаниями о мире" [5, с.158]. Следовательно, узуальный смысл многозначен. Окказиональный смысл, в отличие от узуального смысла, представлен только одним вариантом. Следовательно, окказиональный смысл однозначен.

Ср.: существительное "state" вне контекста и существительное "state", использованное в контексте предложения "I always look back to that lunch with a sort of aching regret. It was the lunch of a lifetime, and I wasn't in a fit state to appreciate it" [10, с.52]. > На лексическом уровне вырванное из контекста существительное "state" может означать состояние или государство. Однако если поместить существительное "state" в контекст, то сразу станет ясно, что оно означает. Из приведенного предложения следует, что существительное state означает плохое самочувствие/состояние героя произведения.

Ср.: существительное "fascination", использованное вне контекста, и существительное "fascination", использованное в контексте предложения "Their only audience, an Englishman in a freezing German car, watched with disgusting fascination" [9, с.24] > На лексическом уровне в узуальном употреблении существительное fascination обозначает "очарование", "обаяние", "увлеченность", "интерес" и имеет положительную коннотацию, в то время как при окказиональном употреблении значение существительного "fascination" сужается до значения "интереса" и приобретает отрицательную коннотацию в сочетании с прилагательным disgusting, "отталкивающий интерес".

Из выше приведенных примеров видно, что средства конкретизации играют важную роль, когда речь идет об окказиональном смысле. К средствам конкретизации, помимо контекста, можно отнести общность воспринимаемого у говорящего и слушателя, например, подкрепление восприятия указанием руки, общие представления говорящего и слушающего, сформированные предыдущими ситуациями общения, общие представления, не требующие наглядного восприятия или опыта предыдущих ситуаций общения, например, общность местонахождения, времени.

Подводя итог всему выше сказанному, можно утверждать, что узуальный смысл – это общепринятый, инвариантный, наиндивидуальный, внеситуативный или вне-

контекстный смысл, понятный для всех носителей языка, поскольку данный смысл включает обязательные знания о мире. В отличие от узуального смысла окказиональный смысл – это изменчивый, индивидуальный, ситуативный или контекстный смысл, понятный только участникам ситуации.

Узуальный смысл многозначен, в то время как окказиональный смысл является однозначным смыслом, поскольку вытекает из узуального смысла и применим только в определенной ситуации. Узуальный смысл – структурообразующий смысл, поскольку он представлен

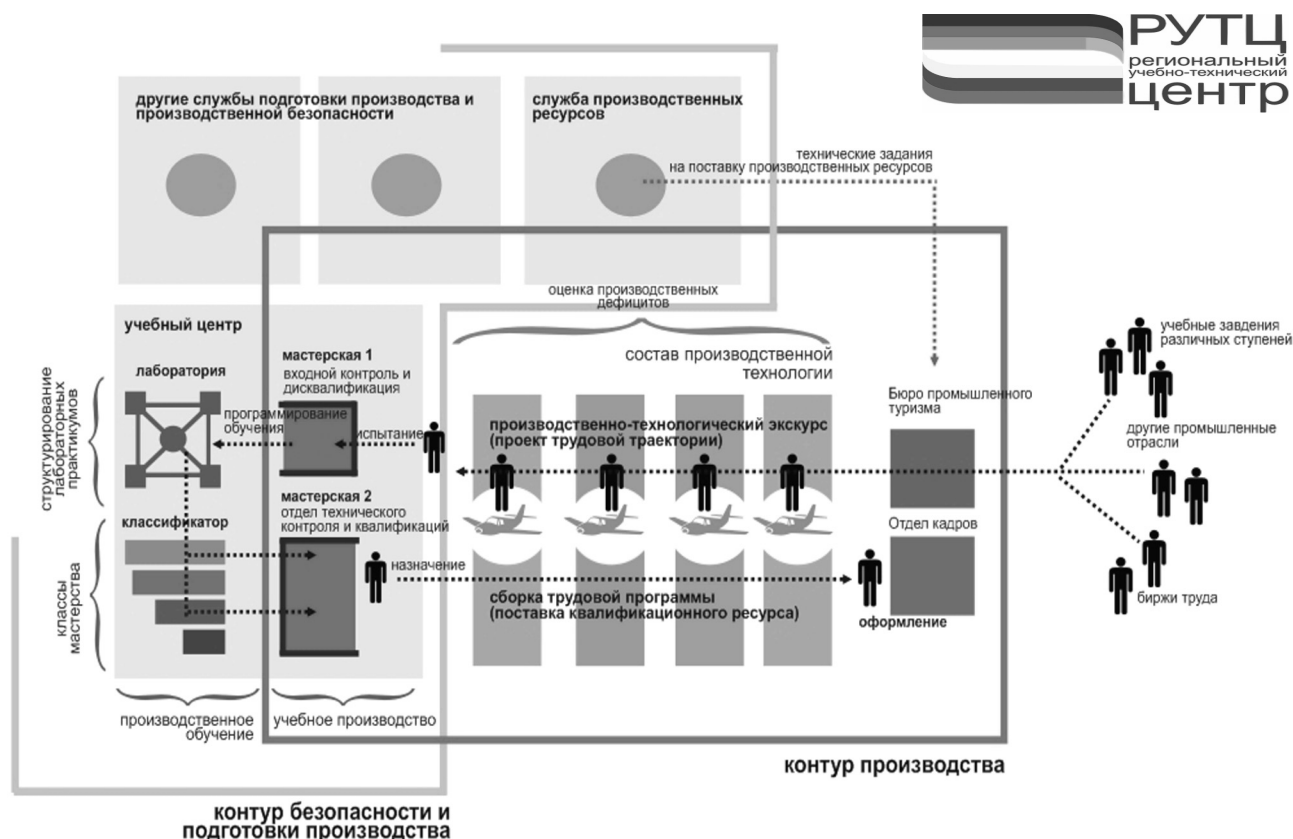
на разных уровнях структуры языка (лексико-грамматическом, синтаксическом уровнях).

По предварительным данным окказиональный смысл тоже является структурообразующим смыслом, поскольку в момент порождения также может присутствовать на разных уровнях структуры языка. Категория состояния как лингвистическая категория является как узуальным, так и окказиональным смыслом. Все носители языка претерпевают те или иные состояния. Помещенные в определенный контекст состояния конкретизируются, их значение "сужается".

ЛИТЕРАТУРА

1. Алимуратов О.А. Значение и окказиональный смысл: к проблеме стратификации лингвистической семантики. Пятигорск, 2008 – С. 75 – 89.
2. Богин Г.И. Обретение способности понимать: Введение в герменевтику. М., 2001 – 731с.
3. Бондарко А.В. Грамматическое значение и смысл. Л., 1978 – 176с.
4. Варшавская А.И. Смысловые отношения в структуре языка. Л., 1984 – 136с.
5. Кобозева И.М. Лингвистическая семантика. М., 2000 – 352с.
6. Медникова Э.М. Значение слова и методы его описания. М., 1974 – 204с.
7. Пауль Г. Принципы истории языка. М., 1960 – 501с.
8. Потехня А.А. Мысль и язык // Слово и миф. М., 1989 – 203с.
9. McEwan I. The Innocent. New York, 1995 – 272p.
10. Wodehouse P.G. The World of Jeeves. London, 2008 – 774p.

© Е.А. Пержу, (perzhu_katya@mail.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



ПОДГОТОВКА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПЕРЕВОДЧИКОВ: ОПЫТ ПРОВЕДЕНИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА

AN EXPERIMENT IN TRANSLATION AS A TRAINING TECHNIQUE FOR PROSPECTIVE TRANSLATORS

G. Shchukina

Annotation

The article presents the results of a translation experiment which was conducted among bachelors of translation. Though earlier in the twentieth century back-translation received a negative scholarly acclaim, it is now becoming one of the reliable sources of assessing "idiomaticness" of the original text. The participants dealt with a translated palindrome poem "Lost Generation" by Jonathan Reed. Through interactive peer-assessment of the translation quality the students learnt to analyse the reasons for grammatical, lexical and syntactical translation losses and cases of literariness both in the Russian and English versions. At the end of the experiment the origin of the text was revealed and the participants could further assess their knowledge of peculiar features of English used by native speakers. The presented training technique meets requirements of a newly revised skill-based National Education Standard. It is aimed at sharpening linguistic skills both in the mother tongue and the target foreign language as well as translation skills including awareness of changes and transformations, communicative and pragmatic structure of the source text, norms of equivalence and translation quality.

Keywords: theory and practice of translation and interpreting, evaluation of translation quality, losses in translation, multi-competence approach to teaching, back-translation.

Щукина Галина Олеговна

К. фил. н., доцент,

*Международный институт рынка,
г. Самара*

Аннотация

В статье описано проведение переводческого эксперимента в высшей школе в качестве методики оценки качества перевода, разработанной автором. Данный эксперимент включал в себя обратный перевод неоригинального русскоязычного текста на английский язык и проводился в рамках подготовки бакалавров лингвистики по направлению перевод и переводоведение. Эксперимент призван выявить причины переводческих ошибок. Описанная методика позволяет выработать у обучающихся навыки обоюдной оценки качества перевода (peer assessment); а также профессиональные и общепрофессиональные компетенции, определяемые новым федеральным государственным образовательным стандартом: знаний лексических, грамматических, синтаксических и стилистических норм родного и иностранного языка; основных приемов перевода и видов лексических, грамматических, синтаксических и стилистических трансформаций; коммуникативной и прагматической структуры текста; умений отбирать и применять необходимые приемы и способы достижения эквивалентности перевода; навыков ретроспективного переводческого анализа.

Ключевые слова:

Теория и практика перевода, оценка качества учебного перевода, переводческие потери, поликомпетентный подход в обучении, обратный перевод.

На современном этапе развития учебных программ необходимо внедрять интерактивные и практико-ориентированные методики обучения с целью максимально приблизить условия обучения к реальным условиям совершения профессиональной деятельности. О важности совершенствования обучения будущих переводчиков подробно говорит Л.В. Молчкова [6, с. 288]. В свете внедрения новых образовательных стандартов в высшей школе, подготовка квалифицированных специалистов в области перевода и переводоведения требует соответствующего пересмотра традиционных форм обучения. Как указывают Л.В. Молчкова и Н.А. Швырина, профессионально-ориентированное обучение, реализуемое совместно с межпредметной интеграцией способствует повышению результативности освоения профессиональных дисциплин в рамках четырехлетнего

бакалавриата [7, с. 205, 209]. Л.З. Стуколова и Т.П. Карпова особо отмечают личностно-профессиональное развитие через призму развития профессиональных компетенций [8]. Проведение различного рода переводческих экспериментов становится одной из форм развития профессиональных компетенций у будущих переводчиков. Такие формы работы имеют общие черты с проблемно-ситуационными играми, указанными Герасимовым Б.Н. [2]. Посредством данного вида деятельности обучающиеся учатся решать различные профессиональные задачи.

Как указывает Губанов С.А., работа с аутентичными текстами способствует повышению лингвоэкологической культуры [3]. С этой целью необходимо создавать условия взаимной проверки текстов перевода, проводимой

обучающимися, с последующим комментарием причинам переводческих потерь и вариантов исправления ошибок. Помимо различного вида лексических и грамматических неточностей, обучающиеся смогут обращать особое внимание на структуру текста в полученных переводах и проводят необходимых сопоставительный анализ. Предварительный анализ структуры переводимого фрагмента подробнее описывается Д.Д.Кузнецовой [5].

В данной статье переводческий эксперимент понимается как способ воссоздания ситуации, в которой испытуемым необходимо применять навыки решения различных переводческих задач. Цель эксперимента – наглядно показать применение знаний о прагматическом аспекте перевода при работе с неоригинальным русскоязычным текстом, относящемуся к художественному стилю.

В начале эксперимента обучающимся было предложено стихотворение, состоящее из 31 строчки (перевод стихотворения Дж.Рида "I'm part of a lost generation", выполненный Д.Чернышевым "Я – часть потерянного поколения" [14]). При первичном ознакомлении с текстом на русском языке обучающиеся выявили следующие структурные и прагматические особенности: отсутствие рифмы, изложение от первого лица и весьма угнетающий фон повествования. Для чистоты эксперимента авторство оригинала и перевода стихотворения было скрыто. Испытуемым было необходимо за ограниченное количество времени (20 мин.) самостоятельно выполнить перевод представленного текста на английский язык. Такой временной регламент способствовал повышению концентрации внимания обучающихся при выполнении задания. Пользоваться справочной и иной литературой, а также онлайн-ресурсами было запрещено. Для совершенствования компьютерных навыков, переводческие работы набирались обучающимися в текстовом редакторе Microsoft Word в специальной аудитории. По окончании времени работы распечатывались и далее не подписывались для достижения максимальной анонимности. Переводы собирались для дальнейшей обработки.

Следующим заданием было выполнение редакторской правки только что выполненной англоязычной версии текста. Обучающиеся объединялись в группы по 5 человек, обменивались переводами и выявляли в полученных текстах грамматические, логические, лексические, пунктуационные и орфографические ошибки, а также анализировали причины их появления. Ошибки фиксировались на отдельном листе бумаги для дальнейшей корректировки.

Далее представители команд сравнивали проанализированные тексты и выбирали среди них лучший вариант перевода, проводя, по необходимости, дополнительное исправление ошибок. Все переводы оценивались по

шкале от 1 до 10, затем от каждой команды выбирался перевод с наименьшим количеством ошибок.

Среди грамматических ошибок было выявлено неточное использование определённого и неопределённого артикля с именами существительными в абстрактном понимании (part, hope, norm, future, work, family); неточное употребление глаголов эпистемической модальности (it may/might/could); неточное употребление форм будущего времени (I'll celebrate/I'll be celebrating); русифицированное употребление родительного падежа с предложением of вместо конструкции Noun+Noun (the destruction of our nature вместо nature destruction). Среди логических ошибок было выявлено употребление избыточных по смыслу предлогов, глаголов, наречий (create by myself; inside of you; makes me be happy); употребление двойных отрицаний (nobody doesn't). Среди лексических ошибок были выявлены неточная передача выражения "десятилетие развода" (in a decade, after 10 years); авторские добавления, искажающие неэкспрессивный тон повествования при передаче выражений "с давних пор" (since/from the ancient times), "есть надежда" (hope exists); неточная передача обращения "слушайте" (listen/look/you know); неточное употребление управления глаголов (say/tell).

После редактирования окончательный вариант лучшего перевода передавался преподавателю для экспертной оценки и дальнейшей работы над всеми ошибками, отмеченными на отдельном листе. Преподаватель наглядно демонстрировал все неточности и ошибки, выявленные обучающимися для объяснения причин их возникновения и устного исправления.

Дополнительно проводился мониторинг знаний англоязычной и русскоязычной переводческой терминологии, которой обучающиеся должны были пользоваться при анализе ошибок. Обучающиеся пополняют профессиональный словарный запас при ознакомлении с современными отечественными и зарубежными работами по переводоведению. Особое внимание уделяется синонимичным языковым единицам. Согласно Г.В.Демидовой, английские и русские переводческие термины чрезвычайно вариативны [4, с.494], поэтому переводчик должен знать их структурно-семантические особенности и применять при решении переводческих задач.

Выбранный путём предварительного голосования и прошедший дополнительную корректировку, "идеальный" вариант перевода стихотворения на английский язык набирался обучающимися в электронном виде. Объявлялось окончание второго этапа эксперимента. Указанный вид работы позволяет повысить самостоятельность обучения учащихся и снизить влияние преподавателя в классе (student-centred teaching и peer evaluation), а так-

же формировать социальные компетенции иноязычной личности обучаемого (подробнее об этом в статье С.Е.Шабалкиной [9, с. 169–170]).

На третьем этапе эксперимента обучающиеся читали русскоязычный и полученный в ходе эксперимента англоязычный вариант перевода стихотворения в режиме последовательного перевода "по цепочке". Первый обучающийся читал русский вариант; сидящий с ним рядом обучающийся "переводил" его, зачитывая англоязычную версию соответствующей строчки и так далее до окончания текста (строчка "Есть надежда" / "There is hope"). Испытуемые отметили однозначное соответствие текста англоязычного перевода по уровню угнетающего воздействия повествования и достижения прагматической функции перевода. Далее обучающимся было необходимо прочесть данное стихотворение, в том же режиме, но начиная с нижней строчки. Стихотворение оканчивалось у обучающихся строчками "It is foolish to believe that I'm part of a lost generation".

Испытуемые отметили кардинально противоположный тон повествования и однозначное соответствие вариантов текста по уровню мотивирующего воздействия. Дело в том, что Джон Рид изначально преследовал цель написать стихотворение, которое при обычном прочтении (сверху–вниз) читатель бы ощущал безысходность и тщетность борьбы с современным миром. При обратном прочтении (снизу–вверх) данное стихотворение удивительным образом преображает картину восприятия читателя: с первых строк его наполняет надежда на то, что он способен изменить окружающий мир к лучшему, что "потерянное поколение" – не более чем миф. Применяя теоретические положения Т.Е.Водоватовой об аномалиях в речевых жанрах [1], в данном стихотворении можно увидеть прагматическую девиацию: при сохранении лексико–грамматического содержания меняется коммуникативная цель произведения. При обычном прочтении стихотворение создает у читателя депрессивный настрой, тогда как обратное прочтение способствует возникновению позитивных мыслей.

Далее испытуемым предлагался текст оригинала Д.Рида для дополнительной редакторской работы над лексическими и логическими неточностями [15]. Так, было выявлено более идиоматичное и эмфатичное употребление оборотов: to come from within; I tell you this; families

stay together. В последствие обучающиеся сравнили оригинал стихотворения с переводом Д.Чернышева для выявления причин переводческих потерь, которые послужили причинами неточностей при обратном переводе англоязычного текста. Основными причинами возникновения переводческих потерь в английском языке обучающиеся назвали недостаточный уровень владения навыками построения идиоматичных словосочетаний и принятых лексико–грамматических коллокаций, а также точности выбора среди вариативных языковых элементов и синонимов. Некоторые обучающиеся высказали идею о различиях в мировоззрении носителей русского и английского языка, что накладывает отпечаток на построение предложений.

В качестве домашнего задания преподаватель предложил обучающимся соотнести результаты эксперимента и отмеченные расхождения с гипотезой Сепира–Уорфа о влиянии структуры языка на мышление его носителей. Кроме того, обучающимся было предложено зафиксировать в специальный словарь нетипичные для русскоязычного мышления устойчивые непереносные и переносные лексико–грамматические сочетания.

Таким образом, обучающиеся создают "активный словарь переводчика". Словарь представляет собой сборник английских сочетаний, где особый акцент делается на отсутствующих или редко встречающихся в русском языке сочетаниях различных частей речи, (I do not concede that, live in a country of one's own making, it is foolish to presume that, this is a quick fix society). На этом эксперимент был завершен.

Опыт внедрения различного рода интерактивных и практико–ориентированных методик при проведении занятий по практике перевода в значительной мере повышает самостоятельность мышления обучающихся, их профессиональное самосознание, а также способствует осуществлению поликомпетентного подхода к формированию образовательных программ по профилю перевод и переводоведение. Кроме того, перечисленные выше организационно–деятельностные этапы взаимной проверки, разрабатываемые обучающимися совместно с преподавателем, позволяют формировать т.н. "социальные компетенции" в лингво–коммуникативной среде (подробнее о них см. в статьях С.Е.Шабалкиной [10], [11], [12], [13]).

ЛИТЕРАТУРА

1. Водоватова Т. Е., Мурдускина О. В. Аномалия и жанр как характеристики языковой личности / Т. Е. Водоватова, О. В. Мурдускина // Жанры речи. – Саратов, 2011. – № 7. – С. 107–116.
2. Герасимов Б. Н. Подготовка российских управленцев с применением интенсивных образовательных технологий (ИОТ) / Б. Н. Герасимов // Вестник ИНЖЭКОНа. – Санкт–Петербург: Санкт–Петербургский государственный экономический университет, 2009. – № 6. – Серия: Экономика. – С. 173–180.

3. Губанов С. А. Экспериментальное исследование лингвоэкологической культуры студентов технического вуза / С. А. Губанов // Наука и культура России. – Самара: Самарский государственный университет путей сообщения, 2013. – Т. 1. – С. 169–172.
4. Демидова Г. В. Варьирование и синонимия в англоязычной терминосистеме переводоведения / Г. В. Демидова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – Самара, 2010. – Т. 12. – №5(2). – С. 494–497.
5. Кузнецова Д. Д. Специфика лирической прозы О.К. Кожуховой: к вопросу о становлении автопсихологического высказывания в творчестве писателя (на материале повести "Донник") / Д. Д. Кузнецова // Фундаментальные исследования. – Пенза: Академия Естествознания, 2014. – № 12-5. – С. 1111–1114.
6. Молчкова Л. В., Шевырина Н. А. О направлениях интеграции в преподавании стилистик русского и английского языков / Л. В. Молчкова, Н. А. Шевырина // Вестник Международного института рынка. – Самара, 2015. – №1. – С. 205–2012.
7. Молчкова Л. В. Интеграция циклов дисциплин: профессиональная направленность преподавания при подготовке переводчиков / Л. В. Молчкова // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. – Нижний Новгород, 2007. ? № 1. ? С. 287–296.
8. Стуколова Л. З., Карпова Т. П. Личностно–профессиональное развитие будущих менеджеров–бакалавров как ценностная основа формирования профессиональных компетенций / Л. З. Стуколова, Т. П. Карпова // Экономика и политика. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова, 2014. – № 1(2). – С. 120–123.
9. Шабалкина С. Е. Взаимодействие как средство формирования социальных компетенций подростков в процессе изучения в школе иностранного языка / С. Е. Шабалкина // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. ? Москва, 2010. ? № 3. ? С. 168–171.
10. Шабалкина С. Е. Организационно–деятельностный этап реализации модели формирования социальных компетенций подростков в школьной лингво–коммуникативной среде [Электронный ресурс] // Интерактивный научно–методический журнал "Сообщество учителей английского языка". – Т. 4. – № 4–4. – 2013. – Режим доступа: tea4er.ru (дата обращения: 14.02.2015).
11. Шабалкина С. Е. Практика формирования социальных компетенций подростков в школьной лингво–коммуникативной среде / С. Е. Шабалкина // Фундаментальные исследования. – Пенза: Академия Естествознания, 2014. – № 12–2. – С. 388–391.
12. Шабалкина С. Е. Формирование социальных компетенций подростков в школе в контексте развития субъектной позиции в процессе изучения иностранного языка [Электронный ресурс] // Образование и общество. – Орел: Некоммерческое партнерство "Редакция журнала "Образование и общество", 2010. – № 3. – С. 52–55. – Режим доступа: http://www.jeducation.ru/3_2010/52.html (дата обращения: 14.02.2015).
13. Шабалкина С. Е., Шевырина Н. А. Формирование социальных компетенций, нравственных ценностей студентов в процессе обучения письменному переводу / С. Е. Шабалкина, Н. А. Шевырина // Современное общество, образование и наука Сборник научных трудов по материалам Международной научно–практической конференции: в 9 частях. – Тамбов: ООО "Консалтинговая компания Юком", 2014. – С. 153–155.
14. <http://www.adme.ru/vorchestvo-pisateli/stihotvorenie-kotoroe-nuzhno-prochitat-dvazhdy-838660/>
15. http://passionatelycurious.typepad.com/passionately_curious/2009/01/lost-generation.html

© Г.О. Щукина, (gshchukina@gmail.com), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,





7-10 июня 2016
Новокузнецк / Россия

УГОЛЬ и МАЙНИНГ РОССИИ

23-я Международная специализированная выставка технологий горных разработок, обогащения, выемочной и подъемно-транспортной техники
УГОЛЬ РОССИИ и МАЙНИНГ

7-я Международная специализированная выставка
ОХРАНА, БЕЗОПАСНОСТЬ ТРУДА и ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

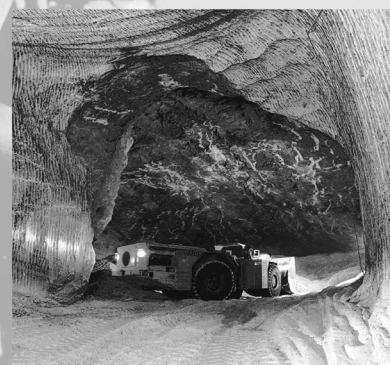
2-я Международная специализированная выставка
НЕДРА РОССИИ



уголь



руды



промышленные минералы

Для всех отраслей
 горнодобывающей
 промышленности



охрана и безопасность труда

МЕСТО ПРОВЕДЕНИЯ:

Выставочный комплекс "Кузбасская ярмарка"
 ул. Автотранспортная, 51, г. Новокузнецк.

т./ф: (3843) 32-22-22, 32-24-43

e-mail: transport@kuzbass-fair.ru, zayceva@kuzbass-fair.ru

www.kuzbass-fair.ru





НАШИ АВТОРЫ OUR AUTHORS

Abdrakhimov L. – Instructor of the Department of Far Eastern languages Military University of the Ministry of Defence
e-mail : van.leonid@mail.ru

Anderson M. – Senior Lecturer, Department of Preschool Education, St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education
e-mail : marina-slavovna@yandex.ru

Avksentyev S. – Ph.D., assistant professor of mining transport machines, National University of the mineral resource "Mountain"
e-mail : avksentievaelena@rambler.ru

Avksentyeva E. – Ph.D., assistant professor of software and hardware computing St. Petersburg National Research University Information Technologies, Mechanics and Optics
e-mail : avksentievaelena@rambler.ru

Bakulin N. – Applicant, FGCO of additional professional education "Tyumen advanced training Institute of the Ministry of internal Affairs of the Russian Federation"
e-mail : bakullin@mail.ru

Borovkova I. – Ph.D., Associate Professor, Moscow State Regional University
e-mail : office@mgou.ru

Bryksin I. – Graduate, Yaroslavl State University. PG Demidov
e-mail : faleristics@mail.ru

Butorina T. – Doctor of pedagogical sciences, professor, Institute of Pedagogy and Psychology FSAEI VPO "Northern Federal University. MV Lomonosov", Arkhangelsk
e-mail : t.butorina@narfu.ru

Bystrov E. – The applicant, Balakovo branch of Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration
e-mail : bistrov_genya@mail.ru

Dvoretzkiy E. – Ph.D., Associate Professor, FSAEI VPO "Belgorod State University"
e-mail : dev@bsu.edu.ru

Dylenova E. – Assistant, FGBI, Buryat State University, Ulan-Ude
e-mail : socktoeva@mail.ru

Egorova S. – The applicant, GPOU TO "Tula State Engineering College. Demidov
e-mail : svetlana_2010_03_10@mail.ru

Filimonova E. – Master of Fine Arts, Astrakhan State University, Astrakhan MBOU "secondary school №4 named. Shevchenko"
e-mail : fil.in.kat@ya.ru

Golovina T. – Graduate student Chuvash State University I.N. Ulyanov
e-mail : golovina_tm@list.ru

Kochergan A. – Applicant, Syktyvkar State University named after Pitirim Sorokin
e-mail : sasha-kochergan@inbox.ru

Konina E. – Candidate of pedagogical sciences, head of department Federal State–Financed Educational Institution of Higher Education "Volga state university of water transport" at Perm
e-mail : jentosina@yandex.ru

Korobkova V. – Ph.D., Dean, Perm State University of Humanities and Education
e-mail : vkorobkova@mail.ru

Korukaeva K. – The University of the Russian Academy of education, Nizhny Novgorod branch, the Dean of the faculty of Journalism, PR and advertising, postgraduate student, chair of Russian language stylistics, faculty of journalism, MSU M.V. Lomonosov Moscow state University (applicant)
e-mail : ks.s.k@mail.ru

Kovaleva N. – PhD, Associate Professor, Moscow State Pedagogical University
e-mail : nkovaig@mail.ru

Kozhokina A. – Candidate of Philology, Senior Lecturer, St. Petersburg State University
e-mail : linkoj@yandex.ru

Lebato T.L.E. – Graduate, Tula State Pedagogical University. Leo Tolstoy
e-mail : edith.lebato@gmail.com

Levitskaya I.
Candidate of pedagogical sciences, Head of the department of economics and management, Kuzbass State Technical University named by T. F. Gorbachev, branch of the Mezhdurechensk
e-mail : levitskaya_ia@mail.ru

Markova S. – Ph.D., professor, VPO "Nizhny Novgorod State Pedagogical University. Kozma Minin "
e-mail : cveta-ts@yandex.ru

Martynov V. – *Ph.D., Associate Professor, Head. the Department of software and hardware of computer technology, St. Petersburg National Research University Information Technologies, Mechanics and Optics*
e-mail : avksentievaelena@rambler.ru

Mazhitova Z. – *PhD, Moscow State University Lomonosov*
e-mail : mazhitova_69@mail.ru

Mironov A. – *Doctor of sciences., Professor, FSAEI VPO "Kazan (Volga) Federal University" Elabuzhsky Institute, Elabuga*
e-mail : miro73@mail.ru

Mnatsakanyan O. – *Ph.D., associate professor of cafes. social and educational science, Russian State Social University*
e-mail : mnaolga@yandex.ru

Muskhanova I. – *Doctor of Education, Professor, Chechen State Pedagogical University*
e-mail : amina.sp@mail.ru

Muzhikova O. – *St. Petersburg state University*
e-mail : olya.muzhikova@yandex.ru

Nazarova E. – *Candidate of sociological sciences, professor, FGBOU "Buryat State University", Ulan-Ude*
e-mail : socktoeva@mail.ru

Nesin M. – *Graduate, cafes. Russian history and archival science, NovSU them. Yaroslav the Wise*
e-mail : petergof-history@yandex.ru

Noskova L. – *Candidate of pedagogical sciences, associate professor; the associate professor of psychology, pedagogics and the organization of work with shots of Departments of MIA Academy of Russia Moscow, Russia*
e-mail : ludno60@gmail.com

Perzhu E. – *The applicant, Saint-Petersburg State University*
e-mail : perzhu_katya@mail.ru

Petrovsky A. – *Undergraduates, VPO "Nizhny Novgorod State Pedagogical University. Kozma Minin"*
e-mail : cveta-ts@yandex.ru

Pililyan Y. – *PhD in history, assistant professor, Far-Eastern federal university, Vladivostok*
e-mail : elkonpil@gmail.com

Pismennaya A. – *Doctor of Economics, professor, Moscow State University of Railway Transport*
e-mail : Anna_pismiennaya@mail.ru

Prokopyeva Y. – *Candidate of Philology, Assistant Professor East Siberian State Institute of Culture, Ulan Ude*
e-mail : zoph2004@yahoo.com

Sarkisyan T.
Candidate Cultural Studies, Associate Professor, "The State Maritime University by Admiral F.F. Ushakov", Institute of Maritime Transport, Economics and Management
e-mail : tatnik2304@yandex.ru

Shargorodskaya L. – *The teacher-therapist, GBOU school number 1206 in Moscow*
e-mail : lushar@yandex.ru

Shchukina G. – *Candidate of Philology, Associate Professor, International Market Institute, Samara*
e-mail : gshchukina@gmail.com

Shevchenko O. – *Ph.D., FSAEI VPO "Belgorod State University"*
e-mail : shevchenko_o@bsu.edu.ru

Shilov S. – *D.ist.n., professor, Ishim Pedagogical Institute. PP Yershov, Phil. TSU*
e-mail : sshilov@mail.ru

Shvecova O. – *Candidate of culturology, Nizhnevartovsk "Nizhnevartovsk state University"*
e-mail : O.Y.N.rus@yandex.ru

Sinegubov S. – *D.ist.n., professor, Ishim Pedagogical Institute. PP Yershov, Phil. TSU*
e-mail : globus_75@inbox.ru

Soktoeva B. – *Ph.D., Associate Professor, FGBOU "Buryat State University", Ulan-Ude*
e-mail : socktoeva@mail.ru

Toropova A. – *FSAEI VPO "Kazan (Volga) Federal University" Elabuzhsky Institute, Elabuga*
e-mail : miro73@mail.ru

Tretyakov N. – *PhD, Associate Professor, Chair of the History Institute of Museology St. Petersburg State University*
e-mail : milena.tretyakova@gmail.com

Tsyplakova S. – *Art. teacher VPO Nizhny Novgorod State Pedagogical University. Kozma Minin*
e-mail : cveta-ts@yandex.ru

Ulianovskaia L. – *Post-graduate student, Institute of Pedagogy and Psychology FSAEI VPO "Northern Federal University. MV Lomonosov ", Arkhangelsk*
e-mail : t.butorina@narfu.ru

Vinogradova E. – *Chief lecturer of Yaroslavl branch Moscow Academy of entrepreneurship under the Government of Moscow*
e-mail : elwik2008@yandex.ru

Vlasyuk G. – *Candidate of Sociology, Associate Professor, Moscow State University of Railway Transport*
e-mail : vkfsjukgv@yandex.ru

Wang J. – *Postgraduate student, Moscow State University. MV Lomonosov Moscow State University, Moscow*
e-mail : wangjianli@mail.ru

Yakhyaeva A. – *Postgraduate, Chechen State Pedagogical University*
e-mail : amina.sp@mail.ru

Zadvornova M. – *Senior Lecturer, Department of Preschool Education, St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education*
e-mail : marina-slavovna@yandex.ru

Zoltoeva O. – *Candidate of Philology, Senior teacher Buryat State University, Ulan Ude*
e-mail : zoph2004@yahoo.com

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.
- ◆ Список литературы составляется в соответствии с ГОСТ 7.1–2003.
- ◆ Ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

Правила написания математических формул.

- ◆ В статье следует приводить лишь самые главные, итоговые формулы.
- ◆ Математические формулы нужно набирать, точно размещая знаки, цифры, буквы.
- ◆ Все использованные в формуле символы следует расшифровывать.

Правила оформления графики.

- ◆ Растровые форматы: рисунки и фотографии, сканируемые или подготовленные в Photoshop, Paintbrush, Corel Photopaint, должны иметь разрешение не менее 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.
- ◆ Векторные форматы: рисунки, выполненные в программе CorelDraw 5.0–11.0, должны иметь толщину линий не менее 0,2 мм, текст в них может быть набран шрифтом Times New Roman или Arial. Не рекомендуется конвертировать графику из CorelDraw в растровые форматы. Встроенные – 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.

По вопросам публикации следует обращаться к шеф–редактору научно–практического журнала "Современная наука: актуальные проблемы теории и практики" (e–mail: redaktor@nauteh.ru).