



№ 11 2016 (ноябрь)

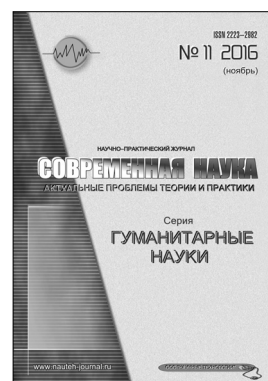
Учредитель журнала
Общество с ограниченной ответственностью
«НАУЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»**Редакционный совет**

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

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

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере массовых коммуникаций, связи и охраны культурного наследия.
 Свидетельство о регистрации
 ПИ № ФС 77–44913 от 04.05.2011 г.

Scientific and practical journal



В НОМЕРЕ:

ИСТОРИЯ,
ПЕДАГОГИКА,
ФИЛОЛОГИЯ

Журнал издается с 2011 года

Редакция:

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

Журнал отпечатан в типографии

ООО «КОПИ–ПРИНТ»
тел./факс: (495) 973–8296Подписано в печать 29.11.2016 г.
Формат 84х108 1/16
Печать цифроваяЗаказ № 0000
Тираж 2000 экз.

ISSN 2223-2982



СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

ИСТОРИЯ

Р.С. Бобохонов – Национально-территориальное размежевание и образование союзных республик в Центральной Азии (1924–1936 гг.). Историография проблемы. Часть первая
R. Bobokhonov – The national-territorial division and the formation of the union republics in Central Asia (1924–1936).
Historiography of the problem. Part one 4

А.В. Ирышков – Фигура монарха в воззрениях Уильяма Пенна
A. Iryshkov – Sovereign figure in the William Penn's outlook 9

С.Ю. Михайлова, А.Л. Музякова, О.В. Шумилова – Становление университетской традиции изучения истории промышленности в Чувашии

S. Mikhailova, A. Muzyakova, O. Shumilova – Becoming a university tradition of studying the history of industry in Chuvash Republic 15

П.В. Салимов – Формирование российской политики на пост-советском пространстве

P. Salimov – Formation of Russian policy in the post-Soviet space 18

Ч.Х. Саматова, Р.Р. Ибрагимов – Опыт организации русско-татарских учебных заведений в Вятской губернии во второй половине XIX – начале XX веков

Ch. Samatova, R. Ibragimov – Experience of the organization of the Russian-Tatar educational institutions in the Vyatka province in the second half of XIX–the beginning of the 20th centuries . 25

Се Ипин – Становление китайской историографии реформ Петра I во второй половине 19 в

Xie Yiping – Formation of Chinese historiography Peter I reforms in the second half of the 19th century 29

Д.В. Тимофеев – Права без свободы или свобода без прав: стратегии межсословного взаимодействия в контексте решения крепостного вопроса в России первой четверти XIX века

D. Timofeev – Law no freedom or without freedom rights: strategic partnership between the social groups in the context of the decisions of the serf question in Russia in early 19th century . 34

Ю.Ю. Юмашева – Источниковедческие проблемы архивных описей

J. Yumasheva – Problems of source study of the archive inventories 39

ПЕДАГОГИКА

Р.О. Абдулхалимова – Психолого-педагогические основы обучения словообразованию иностранного языка в условиях учебного трилингвизма

R. Abdulhalimova – Instructional techniques for teaching word-formation system of foreign language in national educational trilingualism 42

А.Э. Азизханова – Методические приемы по обучению словообразовательной системе английского языка в условиях национального учебного трилингвизма

A. Azizhanova – Methods for teaching derivational system of the English language in national educational trilingualism . . . 46

С.С. Аксенова – Учет особенностей интонирования современной классической музыки в процессе формирования вокального слуха в звуковой среде

S. Aksenova – The accounting of features of the intoning of modern classical music in the course of formation of vocal hearing the sound environment 50

И.И. Галимская – Формирование мотивации профессиональной деятельности будущих авиаспециалистов

I. Galimskaia – The process of formation of motivation of a future professional activity of the future aviation specialists 56

З.М. Гичиханова – Формирование социальной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде

Z. Gichikhanova – Formation of social competence of pupils in the multiethnic educational environment 61

О.В. Гончарова – Ноосферное образование – новая парадигма в истории экологического образования в России

O. Goncharova – Noosphere education – new paradigm in the history of environmental education in Russia 65

И.В. Горшкова, Н.Э. Шарабарина – Формирование социально ответственных и этических менеджеров (из опыта Высшей школы бизнеса МГУ им. М.В. Ломоносова)

I. Gorshkova, N. Sharabarina – Nurturing socially responsible and ethical managers (from the experience of Lomonosov MSUBS) 69

И.В. Горянская, Цзян Цзюнь, Н.Б. Москвина – Профессиональные компетентности как равномасштабные феномены в деятельности преподавателя ВУЗ-а

I. Gorianska, Jiang Jun, N. Moskvina – Professional competence as scale phenomena in the activities of a university teacher . . . 75

Д.А. Данилов, Ю.Т. Антонова – Современные образовательные технологии обучения и воспитания учащихся кадетской школы-интерната

D. Danilov, Yu. Antonova – Modern educational technologies for the teaching and upbringing children in cadet boarding school . 81

А.С. Зюкова – Признаки иноязычного реального чтения курсантов ВУЗов МЧС России

A. Zyukova – Characteristics of foreign-language real reading of cadets of higher educational establishments of EMERCOM of Russia 85

Л.П. Качалова, И.В. Колмогорова – Функциональная характеристика контрольно-обучающих мероприятий

L. Kachalova, I. Kolmogorova – The function characteristics of control-training activities 90

М.В. Кузмичева – Дидактические вопросы эвристического и личностно-ориентированного обучения студентов-дизайнеров

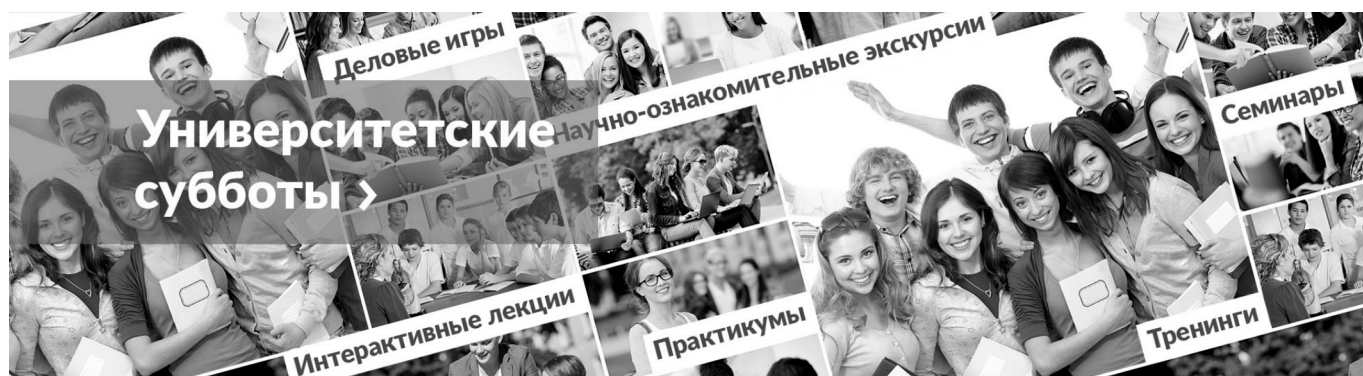
M. Kuzmicheva – Didactic questions of the heuristic and personality-oriented educating of students-designers 94

В.Ю. Литвинова, С.И. Иванов, Э.А. Камерова – Педагогические аспекты менеджмента высшего образования

V. Litvinova, S. Ivanov, E. Kamerova – Pedagogical aspects of management of the higher education 99

Е.Е. Луговина, И.А. Новикова – Формирование культуры безопасности жизнедеятельности школьников на уроках "Основы безопасности жизнедеятельности"

E. Lutovinova, I. Novikova – Formation culture safety of schoolchildren at the lesson "Basics of Life Safety" 104



Н.Е. Татаринцева, Л.И. Малышева – Развитие детей с предпосылками интеллектуальной одаренности в условиях дошкольной образовательной организации

N. Tatarintseva, L. Malysheva – The development of children with intellectual giftedness perspectives in the conditions of preschool educational institution109

А.В. Топоров, А.Л. Михайлов, А.Х. Курбанов – Принципиальная модель организации сетевой формы подготовки военных кадров в интересах Министерства Обороны РФ

A. Toporov, A. Mikhailov, A. Kurbanov – Principle of the model network forms of military training for the ministry of defense Russian Federation114

ФИЛОЛОГИЯ

С.А. Блинова – Семантика и структура выражений, используемых для выражения предпочтения

S. Blinova – Structure and semantics of the means of expressing preferences in the English language118

Д.В. Василенко – Формы репрезентации научного знания (на материале текстов нанотехнологий)

D. Vasilenko – Forms of representation of scientific knowledge (as exemplified in nanotechnology texts)122

Б.А. Зейнали, Р.Н. Гули-заде – Роль народа и народного героя Емельяна Пугачева в историческом произведении Александра Пушкина "Капитанская дочь"

B. Zeinali, R. Gholizade – Role of the nation and popular hero Yemelyan Pugacheve in the classic work of Alesander Pushkin "The Captain's daughter"127

В.Г. Семенова – Возвращение из небытия: православные просветители Григорий и Илья Поповы

V. Semenova – Return from oblivion: Orthodox enlighteners Grigory and Ilya Popov133

Су Юйфан – Преимущества интернет-СМИ

Su Yufan – Advantages of internet media139

Су Юйфан – Характеристика аудитории интернет-СМИ

Su Yufan – Characteristics of the audience of online media .143

Е.В. Сумбатьянц, Л.С. Шабанова – О функциональных возможностях русских частиц при переводе на английский язык

E. Sumbatyants, L. Shabanova – The functionality of the Russian particles translated into English148

Т.П. Тимофеева – Метонимическая номинация человека в романе И.Ильфа и Е.Петрова "Двенадцать стульев"

T. Timofeeva – Metonymic nomination of person in the novel "The twelve chairs" By I. Ilf and E. Petrov151

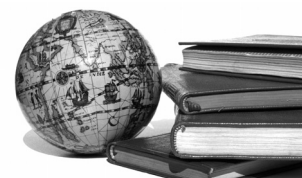
Чэнь Лэй – Темпоральный аспект образов достопримечательностей в путеводителях по Китаю для русских: типы и языковые средства выражения

Chen Lei – The temporal dimension of the images of the sights in the guidebooks to China for Russian: types and language means of expression156

ИНФОРМАЦИЯ

Наши Авторы / Our Authors160

Требования к оформлению статей, направляемых для публикации в журнале162



№ 11 2016 (ноябрь)

CONTENTS

НАЦИОНАЛЬНО-ТЕРРИТОРИАЛЬНОЕ РАЗМЕЖЕВАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ СОЮЗНЫХ РЕСПУБЛИК В ЦЕНТРАЛЬНОЙ АЗИИ (1924-1936 ГГ.). ИСТОРИОГРАФИЯ ПРОБЛЕМЫ. Часть первая

THE NATIONAL-TERRITORIAL DIVISION AND THE FORMATION OF THE UNION REPUBLICS IN CENTRAL ASIA (1924-1936). HISTORIOGRAPHY OF THE PROBLEM. Part one

R. Bobokhonov

Annotation

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

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

Бобохонов Рахимбек Сархадбекович

Ст. научный сотрудник,

Центр цивилизационных и региональных исследований Института Африки РАН

Аннотация

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

Ключевые слова:

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

После распада СССР союзные республики Центральной Азии, которые были созданы в 20–30-е годы прошлого века в результате национально-территориального размежевания, стали суверенными государствами, не только де-юре, но и де-факто. Национально-территориальное размежевание в Центральной Азии было проведено советской властью в основном в 1924 году, но его итоги временами корректировались до 1936 года. В это время менялись названия и границы административно-территориальных единиц – районов, городов, округов, автономных областей, автономных республик и союзных республик. Корректировки происходили 16 февраля 1925 г., 19 апреля 1925 г., 25 мая 1925 г., 1 февраля 1926 г., 16 октября 1929 г., 5 декабря 1929 г., 20 июля 1930 г., 20 марта 1932 г. и 5 декабря 1936 г.[1]. Историческая логика подска-

зывает, что этот процесс уже давно завершен и стал историческим фактом. Эта логика пока сдерживает накал страстей вокруг этой острой исторической темы. В постсоветские годы, за исключением, нескольких пограничных конфликтов в Ферганской долине, более не наблюдались другие попытки пересмотра границ между республиками, установленные в советское время. Пока еще соблюдают всеми республиками региона все параметры, которые зафиксированы на карте национально-территориальное размежевания национальных республик советского образца. Если все так более-менее благополучно, то можно ли утверждать, что эта историческая проблема решена окончательно и бесповоротно? Будут ли возникать идеи пересмотра границ между республиками региона? Будут ли попытки возврата исторических центров, как Самарканд и Бухары, со стороны таджиков?

Каковы реальные перспективы интеграционных процессов в рамках нового Евразийского Союза? Сможет ли этот новый союз снять на время эту историческую проблему с повестки дня? На эти и другие вопросы мы попытаемся ответить в этой работе.

Но, прежде мы должны внимательно изучить эту проблему с точки зрения исторической науки. Занимаясь исследованием проблем истории и культуры Центральной Азии, мы убедились в том, что эта острая тема не достаточно изучена и освещена в отечественной исторической науке в силу разных причин. Более того, мы пришли к выводу, что она в советское время была умышленно законсервирована. Архивные материалы на эту тему были не доступны, историческая наука освещала эту проблему исключительно с точки зрения советской национальной политики и коммунистической идеологии, а местная национальная, политическая и научная элита была вовлечена в создание и поддержание этой политики и идеологии на всех уровнях.

После распада Советского Союза, как ожидалось, сразу начались жаркие научные споры и дискуссии на эту тему. Более того, эту проблему стали изучать в самих республиках Центральной Азии в рамках новых концепций национальной истории. В результате были пересмотрены все главные исторические события советского периода истории в регионе, подвергались сомнениям многих исторических фактов, создавались новые мифы и исторические образы в пользу своей национальной истории. Все 90-е годы происходила явная фальсификация истории и интерпретации исторических фактов. Появилась историческая лженаука, которая стала главной проблемой в историографии Центральной Азии. В создании исторической лженауки участвовали не только историки из самих национальных республик, но и из постсоветской России. Если одни создавали новые красочные страницы своей национальной истории, то другие вроде С. Абаши-на вовсе отрицали многие страницы этой истории, назвав их "воображаемыми и придуманными"[2; 3; 4]. Изучая историю джадидизма и басмачества в регионе, мы неоднократно сталкивались с этой проблемой. Об этом можно прочесть подробнее в работах автора [5; 6; 7]. Это и коснулось проблемы национально-территориального размежевания союзных республик в Центральной Азии. Наиболее острые научные дискуссии развернулись между учеными-историками (в ранге академиков) Узбекистана и Таджикистана на тему исторических и культурных центров таджиков, которые в ходе размежевания были включены в состав Узбекистана (Автор имеет ввиду ожесточенные научные дискуссии академиком Масова (таджика) и Аскарова (узбека) в СМИ). В других республиках такие споры также возникали, но они затрагивали в большей степени проблем этногенеза доминирующих этносов, статуса национального языка, положения национальных меньшинств и некоторых спорных пограничных территорий.

Национально-территориальное размежевание в Центральной Азии было частью национального разме-

жевания в СССР, которое являлось процессом выделения в составе Советского Союза национальных административно-территориальных единиц (республик, автономных ССР, автономных областей и округов). Таким образом, национальное размежевание в СССР было широким процессом изменения административно-территориального деления страны, в ходе которого учитывались не только национальные, культурные, географические, но и социально-экономические и политические параметры. После национального-территориального размежевания в новых республиках Центральной Азии были реализованы коренизационные программы. Коренизация – эта политическая и культурная кампания советской власти в национальном вопросе в 20-е и начале 30-х годов XX века, которая была призвана сгладить противоречия между центральной властью и нерусским населением СССР[8].

Сама идея проведения национально-территориального размежевания была связана с одним из первых документов советской власти, который назывался "Декларация прав народов России". Этот документ был принят Советом народных комиссаров РСФСР 2(15) ноября 1917 года. В Декларации были провозглашены четыре основных принципа национальной политики: равенство и суверенность народов России; право народов России на свободное самоопределение вплоть до отделения и образования самостоятельного государства; отмена всех и всяких национальных и национально-религиозных привилегий и ограничений; свободное развитие национальных меньшинств и этнографических групп, населяющих территорию России[9]. Поскольку Большая часть Центральной Азии входила в состав Российской империи и РСФСР стала ее преемницей, этот документ, как показала история, сыграл важную роль в определении будущей судьбы народов этого региона.

Следует отметить, что большевики, приняв этот документ, совершили довольно серьезную ошибку в своей будущей национальной политике, поскольку он способствовал дальнейшему распаду страны, которая раньше называлась Российской империей. Последствия этой декларации стали очевидны незамедлительно: на всем пространстве бывшей Российской империи начали создаваться "самостоятельные государства". О своей независимости объявили Финляндия, Прибалтийские губернии, Украина, Кавказ и казачьи области. Большевики постепенно стали терять контроль над огромными территориями, поэтому они были вынуждены вернуться к прагматичной политике воссоздания централизованного государства. Таким образом, на фундаментах Российской империи стала формироваться новая Советская империя, куда должны были входить новые союзные республики как "самостоятельные" государства. Учитывая свои прежние ошибки и просчеты в национальной политике, большевики в ходе национально-территориального размежевания в Центральной Азии разработали и затем предложили новую компанию, как было отмечено выше, под названием коренизации. Коренизация высту-

пала в качестве приложения к размежеванию.

Как мы видим, большевики предложили модель национального государства для будущих союзных республик, но в рамках будущего СССР. Идею национального государства придумали не большевики. Система национальных государств начала складываться после Вестфальского мира (1648), подведшего итоги Тридцатилетней войны и Реформации и закрепившего в международных договорах международно-правовые положения нового мироустройства в Европе: верховенство, независимость и самостоятельность государственной власти на территории государства, независимость в международном общении, обеспечение целостности и неприкосновенности территории [10, р. 144–181]. Далее в XVIII–XIX вв. после серий буржуазно-демократических революций появились европейские нации, которые стали ядром для формирования нынешних европейских национальных государств. Согласно советской национальной политике, европейская модель "национального государства" была предложена не только для России, Украины, Белоруссии, но и для Закавказья и Центральной Азии. Предлагать европейскую модель государственности для народов Центральной Азии со стороны большевиков было своего рода историческим экспериментом. Против этого эксперимента выступали не только активные сторонники пантюркизма (Единого Туркестана) и панисламизма (Единого Туркестанского исламского государства), но и известные ученые востоковеды того времени. Например, академик В. Бартольд буквально в те годы в своей записке к руководству страны писал следующее: "Национальный принцип в том виде, как он был проведен в жизнь при национально-государственном размежевании Средней Азии в 1924 г., был выработан западноевропейской историей XIX века и совершенно чужд местным историческим традициям"[11]. С другой стороны, младотурки и младобухарцы (бывшие джаиды) называли себя представителями буржуазной нации европейского образца. И те и другие сыграли очень важную роль в этнополитических и социокультурных процессах Центральной Азии того времени.

Когда мы начали писать эту работу, не знали с чего начать, хотя в исторической науке такое бывает редко. Как правило, выбирается тема, устанавливается историческое время и хронология событий, далее подробно изучается эта проблема по годам и историческим фактам. Для объективного изучения проблемы автор должен использовать различные методы исторических и других наук, а также имеющиеся источники и научную литературу. Тут все это есть, но возникают трудности другого характера. Эти трудности связаны тем, что в самой компании национально-территориального размежевания в Центральной Азии сыграли важную роль не объективные факторы, как это бывает в исторических событиях такого масштаба, а в большей степени субъективные. Поэтому многие источники и созданные на базе них научная литература не всегда вызывают доверия. Более того, некоторые исторические решения, которые определяли исто-

рическую судьбу народов Центральной Азии на многие десятилетия вперед, были приняты некоторыми историческими персонажами поспешно, необдуманно, конъюктурно, в угоду своих национальных и служебных интересов. Как правило, в таких ситуациях велась закулисная борьба, в результате которой в центр принятия решений передавались неточные, не правильные факты и информация об истинном положении дел в Центральной Азии. Наличие и преобладание субъективных факторов в ходе всей компании в дальнейшем отразились на всех исторических источниках и научной литературе по этой проблеме. Поэтому здесь в начале работы мы не будем сразу определять и характеризовать основные причины, этапы и итоги национально-территориального размежевания Центральной Азии, а будем их выявлять и давать им научную оценку постепенно, изучая все источники и научную литературу по этой теме.

Архивные материалы по теме национально-территориального размежевания Центральной Азии стали доступны для исследователей лишь в постсоветское время. Многие фонды в архивах республик региона спустя некоторое время, почему-то вновь закрылись. Более того, часть архивных материалов, касающиеся этой темы, по неизвестной нам причине, были потеряны. Возможно, это связано с тем, что содержание многих архивных материалов не совпадали с новыми трактовками фактов советского периода истории этих республик. С этой проблемой мы часто сталкивались, когда изучали проблемы джадидизма и басмачества в регионе. При изучении материалов национальных архивов республик региона мы также испытывали некоторые трудности в доступе к секретным фондам по этой теме. Тем не менее, нам удалось собрать достаточно материалов, чтобы более объективно подходить к изучению этой интересной исторической темы. В этом нам помогли фонды центральных архивов Российской Федерации, где ограничений из-за секретного характера материалов существует меньше и самих материалов сохранилось гораздо больше. При написании этой работы были использованы материалы фондов следующих архивов: фонды архива внешней политики Российской Федерации Министерства Иностранных Дел (АВПРФ), Российского государственного архива социально-политической истории (РГАСПИ), Российского Государственного военного архива (РГВА), Центрального государственного архива Республики Таджикистан (ЦГА РТ), Центрального государственного архива Республики Узбекистана (ЦГА РУ) и т.д. [12; 13; 14; 15; 16; 17; 18; 19; 20; 21; 22; 23; 24; 25; 26; 27; 28; 29; 30].

Архивные материалы помогли нам подробно изучить этнополитическую ситуацию в Центральной Азии накануне размежевания. Конечно, для национально – государственного строительства нужны были крупные этносы. Они были в регионе: казахи, узбеки, туркмены, таджики и киргизы. Хотя в Туркестане, в отличие от европейской части России и Кавказа, этническая ситуация была довольно сложной и запутанной. Некоторые постсоветские авторы утверждают, что в регионе в тот момент не

было крупных этнических групп, которые были бы способны сыграть роль нации при реализации идеи национально-государственной автономии. Поэтому, их нужно было создавать, придумывать, а если понадобится, и "воображать"[31]. Когда есть этнос, можно к нему привязать территорию. При такой этнополитической ситуации этнические и территориальные факторы оказались самими главными. Таким образом, чтобы проводить размежевание, нужно было двигаться в двух направлениях, учитывать, прежде всего, эти два фактора. Экономический фактор, как третий составляющий, почему-то не всегда принимался в расчет.

Почему понадобилось советскому руководству проводить национально-государственное размежевание в Центральной Азии? На этот вопрос мы в архивных материалах ответа не нашли. Можно лишь предположить, что в период становления советской власти Центральная Азия могла представлять угрозу для молодой Советской республики. Это было обусловлено тем, что в регионе, где проживало несколько миллионов мусульманского населения, могли возникнуть очаги сопротивления советской власти на основе идей пантюркизма и панисламизма. Басмачество – как священный джихад против советской власти было этому подтверждение. Возможно, поэтому советское руководство решило расчленив Центральную Азию на национальные союзные республики с привлекательной идеей обустройства каждого крупного этноса, с искусственно перекроенной территорией, развитием своего языка, культуры и т.д. Этот национальный процесс имел два противоречивых момента: с одной стороны это положительный – узбеки, таджики, киргизы, казахи и туркмены получили территорию и государственность в рамках Союза, каждый умудрился из обще-тюркско-монгольской и персидско-таджикской культуры выделить собственную, развить ее и т.д., с другой стороны, – политика большевиков помешала возможному сплочению Туркестанского края. В тех условиях, вероятно, верх взяла национальная идея каждого народа Туркестана, а их разобщенность стала благодатной почвой для раскола (были и противники этого процесса). Таким образом, республики Туркестана увлеклись своей государственностью.

В архивах мы не обнаружили фактов, подтверждающих существование так называемого "проекта Чичерина". Согласно мнению некоторых исследователей, такой проект существовал. Например, таджикский академик М. Шукуров часто говорил, что если бы в 1920-е годы руководство Советской России одобрило план тогдашнего министра иностранных дел Георгия Чичерина, кстати, составленного с помощью известного востоковеда Василия Бартольда, то карта Средней Азии сейчас выглядела бы совершенно по-другому. Согласно этому плану, Таджикистан должен был стать полноценной республикой, а Узбекистан – автономным образованием в его составе. Чичерин предложил объединить Бухарский эмират с Самаркандом и создать Таджикскую республику. Но план оказался не по душе Сталину[32].

Проблема размежевания изучалась и освещалась в трудах советских, постсоветских и зарубежных авторов с разных точек зрения. Первые труды на эту тему были написаны еще в 20–30-е годы партийными работниками и государственными чиновниками, которые участвовали и принимали важные решения в ходе самой компании – размежевании в 1924 г. До этого времени, они принимали самое активное участие в создании многонациональных Туркестанской АССР, Бухарской НСР и Хорезмской НСР. В первых трудах были описаны основные критерии, согласно которых определялись территории, границы и столицы новых республик. Новые республики должны были создаваться на базе уже существующих трех выше названных образований. Эти труды были изданы в едином сборнике под названием "На историческом рубеже"[33]. Авторы этого сборника рассматривали политические, этнические, экономические причины проведения национально-территориального размежевания в Центральной Азии и давали общую характеристику вновь образованных республик. Данная характеристика включала описание границ, размеры территории, численность населения, экономику и другую информацию. Например, один из авторов этого сборника – И. Варейкис касаясь политической причины размежевания, утверждал, что оно якобы "распутывает сложные межнациональные противоречия". По его мнению, Туркестанская АССР, БНСР и ХНСР были всего лишь "территориально-экономическим объединением народностей в Средней Азии, а не их национальным самоопределением"[34, с.5]. В работах И. Ходорова, И. Крыльцова и И. Булова примерно также рассуждали о главной политической причине размежевания[35; 36; 37]. Другой автор этого сборника Ф. Ходжаев писал, что "границы Туркестана, Бухары и Хорезма с точки зрения национальных и экономических интересов являются неправильными и искусственными и они служат лишь причиной бесконечной розни между народами"[38, с.36]. Центральной Азии в будущем. Как мы видим, мнения авторов, которые являлись партийными деятелями и государственными чиновниками, проводившими размежевание, по политической причине этой компании в основном совпадали. После изучения выше приведенного сборника можно выделить следующий и главный, на наш взгляд, тезис: большевики решили предоставить народам Центральной Азии право на самоопределение. Но это право предлагалось не реализовать путем всеобщего референдума, как это происходит сегодня в цивилизованном мире, а по решению коммунистической партии и советской власти. Сама компания размежевания была лишь демонстрацией и иллюстрацией выполнения этих решений. Как мы видим, идея национально-государственного деления в Центральной Азии логично вытекала из существовавшей на момент размежевания национальной политики большевиков.

Политическая причина размежевания, которая описана в этом сборнике, нам показалась не ясной и не прозрачной, поскольку в ней скрываются идеологические и религиозные аспекты. Более того, в контексте про-

слеживается продвижение и реализация этих аспектов со стороны самих авторов. Речь идет, конечно, о пантюркизме, джадидизме и панисламизме. Основная цель сторонников пантюркизма – было создание большого единого Туркестана. Главная цель сторонников панисламизма – было создание большого единого Исламского Туркестана. Представители джадидизма преимущественно поддерживали идеи пантюркизма. Многие джадиды перешли на сторону советской власти и называли себя революционерами–младобухарцами, но как практика показывала, большинство из них до конца жизни остава-

лись приверженцами идей пантюркизма. Их противники – кадымисты, были приверженцами идей панисламизма. В отличие от джадидов, они не перешли на сторону большевиков, более того, объявили им религиозную войну – священный джихад. Об этом подробнее можно прочесть в работах автора: "Джадидизм–как школа модернизации ислама в Центральной Азии" и "Басмачество – как священный джихад против советской власти в Центральной Азии"[5; 6; 7]. Главным идеологом пантюркизма в те годы в Центральной Азии был джадид Ф. Ходжаев, который являлся одним из авторов этого сборника.

ЛИТЕРАТУРА

1. ПАУЗФ ИМЛ, ф.60, оп.1, д.3798, л.39.
2. Абашин С.Н. Национализмы в Средней Азии: В поисках идентичности. Санкт–Петербург: Алетейя, 2007.
3. Шаниязов К. Процессы формирования узбекского народа. Ташкент, 2001 (на узб. языке); История Средней Азии. М., 2003.
4. Аскарлов А. Этногенез и этническая история узбекского народа. Ташкент, 2007 (на узб. языке);
5. Бобохонов Р.С. Джадидизм – как школа модернизации ислама в Центральной Азии (конец XIX – начало XX вв.) // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия "Гуманитарные науки", – 2016, –№5, –с. 13–17
6. Бобохонов Р.С. Басмачество – как священный джихад против советской власти в Центральной Азии. Ч.1// www.centrasia.ru/newsA.php?st=1430799600.
7. Бобохонов Р.С. Басмачество – как священный джихад против советской власти в Центральной Азии. Ч.2//www.centrasia.ru/news.php?st=1430978880.
8. Национально–государственное строительство в Казахстане. Коренизация Советского аппарата республики//<http://uchebник.kz/istoriya-gosudarstva-i-pravark/104-korenizaciya-gosudarstvennogo-apparata-i-ee-osnovnye-metody>.
9. История Советской Конституции. Сб. документов 1917–1957, М., 1957, с. 19–20. ЦК РКП(б)–ВКП(б) и национальный вопрос. Кн.1. 1918–1933 гг. / Состав. Л.С. Гагагова, Л.П. Кошелева, Л.А. Роговая. М., 2005.
10. Meyer J. W., Boli J., Thomas G. M., Ramirez F. O. World Society and the Nation?State // American Journal of Sociology. 1997. Vol. 103, No. 1. P. 144–181.
11. Записка академика В.В. Бартольда по вопросу об исторических взаимоотношениях турецких и иранских народностей Средней Азии// Архив РАН РФ, ф. 68. Бартольд Василий Владимирович, оп.1, ед. хр. 85.
12. РГА СПИ, ф. 62. оп. 2. д. 87, л. 78.
13. РГА СПИ, ф. 62. оп. 2. д. 101, л. 2–3.
14. РГА СПИ, ф.17, оп.84, д.739, л.23.
15. РГА СПИ, ф.62, оп.1, д.25, л.27–28.
16. РГА СПИ, ф.62, оп.1, д. 101, л.47.
17. РГА СПИ, ф.62, оп.2, д.115, л.3–19.
18. РГА СПИ, ф.62, оп.2, д.101, л.134.
19. РГА СПИ, ф.62, оп.2, д.115, л.5.
20. РГА СПИ, ф.62, оп.2, д. 1744, л.414.
21. РГА СПИ, ф.62, оп.2, д.80.
22. ЦГА РТ, ф.2, оп.1, д.59, л. 152.
23. РГА СПИ, ф.62, оп.1, д. 18, л.125.
24. ЦГА РТ, ф.9, оп.1, д.1, л. 1.
25. ЦТ А РТ. Ф. 10. Оп. 1. Д. 54а. Л. 9–11.
26. РГА СПИ, ф. 62, оп. 2, д. 1524, л.1.
27. РГА СПИ, ф.62, оп.1, д.545, л.224.
28. РГА СПИ, ф.62, оп.4, д.35, л.5–5(об.).
29. ЦГА РТ. Ф. 35. Оп. 1. Д. 1. Л. 2–3.
30. ЦТ А, ф.12, оп. 1, д.40, лл.1–2.
31. Абашин С.Н. Национализмы в Средней Азии: В поисках идентичности. Санкт–Петербург: Алетейя, 2007.
32. Файзулла Ходжаев, патриот или предатель?// <http://rus.ozodi.mobi/a/24176270.html>.
33. На историческом рубеже. Ташкент, 1924.
34. Варейкис И. Очередные задачи национального строительства в Средней Азии // На историческом рубеже. – Ташкент, 1924.с.5.
35. Крыльцов И. Государственное размежевание среднеазиатских советских республик // Вестник юстиции Узбекистана. – 1925. № 1.
36. Буров М. Экономика Средней Азии в новых национальных границах // На историческом рубеже. – Ташкент, 1924.
37. Ходоров И. Национальное размежевание Средней Азии. // Новый Восток. – 1925.
38. Ходжаев Ф. Единственно правильный путь // На историческом рубеже. С. 36.

ФИГУРА МОНАРХА В ВОЗЗРЕНИЯХ УИЛЬЯМА ПЕННА

Ирышков Артур Владимирович
Аспирант, Институт
общественных наук РАНХиГС

THE SOVEREIGN FIGURE IN THE WILLIAM PENN'S OUTLOOK

A. Iryshkov

Annotation

Actual article is dedicated to the point of view of the leader of the Society of Friends William Penn to the King's role in establishing and developing England. There are also some information about W. Penn's contact to Russian tsar Peter The Great.

Keywords: William Penn, Quakers, Magna Carta, Peter the Great, royalty, dissenters.

Аннотация

Данная статья посвящена рассмотрению позиции основателя Пенн-Сильвании и лидера секты квакеров Уильяма Пенна по вопросу важности института королевской власти, её роли в историческом развитии Англии, допустимых полномочий монарха и достижении баланса в отношениях с народом. Также рассмотрен эпизод знакомства квакеров с Петром Великим, раскрывающий типичное для данной секты миссионерское отношение к сильным мира сего.

Ключевые слова:

Уильям Пенн, Квакеры, Великая Хартия Вольностей, Пётр I, королевская власть, диссентеры.

Роль личности в истории трудно переоценить. Зачастую, целые эпохи проходят под влиянием тех или иных персонажей. У каждого государства своя история и, следовательно, свои исторические личности и герои. Колониальный период истории США буквально пестрит разного рода фактами, интересными сюжетами для литературы, легендами и романтикой. Однако реальный политический и этический фундамент Штатов был заложен именно благодаря огромному вкладу выдающихся людей того времени. Весьма интересно в этом ключе рассмотреть взгляды известного философа, государственного деятеля и одного из отцов-основателей США Уильяма Пенна. А именно, речь пойдёт о его видении роли короля, правителя, лидера государства в формировании прав и свобод населения, в уровне терпимости и религиозной свободы социума, где данный монарх правит. Основными темами этого публициста являются веротерпимость, непризнание войн, христианское морализаторство. И это не случайно, ведь Уильям Пенн был одним из лидеров Общества друзей, или квакеров, весьма своеобразной секты, чьи основные постулаты сводились к отказу от участия в насилии и ношении оружия, непризнание тогдашней системы этикета: одежды, титулов, обращений, названий дней недели и месяцев и т.д. [21–26]. Гораздо подробнее об убеждениях своих единоверцев рассказывает сам публицист в своих работах [1]. Воззрения Пенна на персону монарха в российской исторической науке не разбирались столь подробно, как этого хотелось бы. Наиболее актуальные для нас авторы, дающие исто-

риографический обзор данной темы, это К. Н. Станков [2], С. И. Жук [3], С. А. Исаев [4], В. И. Ни [5]. В данных исследованиях разбираются отдельные элементы во взглядах философа, будь то его отношения с Яковом II, участие в основании колонии, разработке конституции для неё или становление идеи объединенных штатов Европы. Зачастую квакеры, ведомые внутренним порывом, отправлялись напрямую к сильным мира сего и проповедовали своё учение им [6]. Они полагали, что воздействие на тех, кто реально может изменить положение дел очень эффективно. Поэтому, когда квакеры во главе с Пенном узнали о посещении Англии русским царём Петром I, то сразу же посчитали это за знак свыше и искали встречи с ним. Статья Двойченко–Маркова [7], наряду с книгой "Квакеры в России" Риченды Скотт [8] является одним из главных шагов в изучении этого уникального исторического события. Мы попробуем дополнить эту картину, взглянув на отношение Уильяма Пенна к первому лицу в государстве не только в теории, но и на практике.

Персона монарха и вообще отношение Пенна к форме правления целиком зависит от его видения общего устройства мира и места человека в нём. Учитывая, что он был весьма религиозным человеком, да ещё и квакером, которые стремились быть честными в первую очередь перед собой, нам становится понятным его морализаторские настроения и желание реализовать их в политике. Уильям Пенн в своей работе "England's Present Interest Considered..." отвечает на многие политические

вопросы, в том числе даёт хронологическую справку становления прав и свобод англичан и роли в этом персоне монарха.

Вот некоторые характерные выдержки из его работы:

"Так как в "Сборнике научных трудов Британского Совета" говорится, что Этельстан, саксонский король, обращаясь к народу, сказал им: "Когда я, по разумению своему, согласно вашему закону, позволяю обладать тем, что принадлежит вам, и вы поступайте так со мной". Здесь можно наблюдать три аспекта, – продолжает Пенн, – во-первых, они обладали тем, чем никто, кроме них, не мог распоряжаться. Во-вторых, что они обладали собственностью согласно их собственному закону, поэтому они совместно принимали свои собственные законы. В-третьих, что закон являлся суперарбитром между короной и народом; никто из них не должен его нарушать: это подтверждает Великий Король Саксонский. "Не существует ни одного великого человека, – гласит он, ни одного во всем королевстве, который может отменить писанные законы". Эти слова были также основной частью Саксонской клятвы, которая произносилась королями во время интронизации как доказательство того, что они поддерживают порядок и правят в соответствии с Законами Нации.

Они называли свой парламент Миклемот или Витенагемот. Он состоял из короля, лордов, и народа до того времени, как духовенство начало подчиняться светскому правительству. И Эндрю Хорн в своем "Зеркале юстиции" говорит нам, что Великое Собрание Королевства в саксонские времена должно было совещаться с правительством Божьего народа по поводу того, как они могут спокойно избежать греха и обладать правом управлять ими в соответствии с обычаями и законами.

Этот закон не прекратил своего существования с саксонской расой: Вильгельм Завоеватель, как его обычно называют, отказался от всех претензий завоевания, с удовольствием снизошел до законов, соблюдавшихся саксонскими королями, и таким образом стал королем с дозволения, высоко оценив титул выборного короля, до этого имея титул только действующего короля. Поэтому он на своей коронации принес торжественную клятву поддерживать благие, одобренные и древние законы этого королевства и запрещать несправедливый и несправедливый суд [9, с 28].

"В древних хрониках Личфилда говорится о том, что Совет Лордов порекомендовал Вильгельму Норманнскому созвать вместе дворян и мудрецов со всех графств Англии для того, чтобы они могли устанавливать свои законы и обычаи, это был примерно четвертый год

его царствования: из чего следует, что они имели основные законы, и что он намерен их одобрить.

И один из первых законов, принятых этим королем, который, как отмечает уважаемый автор, можно назвать первой Великой Хартией Вольностей в норманнские времена (согласно которой король ничего не имел от свободы своего королевства, кроме служения ему по доброй воле), в заключении говорит, что земли жителей этого королевства были предоставлены им в дар от короля, и с помощью Общинного Совета всего Королевства; этот закон также предусматривает, что они должны содержать их земли и арендуемое имущество в порядке, и в мире, оберегая от всех несправедливых налогов и незаконной обработки, что подробнее было изложено в законах Генриха I. Так, никакая плата или никакой налог не должен взиматься помимо того, что должно было собираться во времена Эдуарда Исповедника. Так что норманнские короли претендовали на право на земли и имущество лютого из своих подданных только в соответствии с английским законом и правом." [9, с 29]

В случае задолженности или ущерба, взыскание долга происходило путем отторжения справедливо оцененного имущества либо через продажу на шерифских торгах, либо возмещением в денежном эквиваленте; и если этого было недостаточно, подобное распространялось и на землю: и когда все имущество уходило за долги, они традиционно делали последнюю попытку за благо общества, и затем человек признавался банкротом и отдавался на поруки своим друзьям, чтобы они обеспечили ему средства для существования. Но человека никогда не сажали в тюрьму за долги, если дело находилось под надзором короля. И к чести короля Альфреда, если уж об этом говорить, он посадил в тюрьму одного из судей за то, что тот лишил свободы человека, находящегося в подобной ситуации.

И так строги были они в те времена, соблюдая этот основной способ отправления правосудия, что Альфред приговорил одного из судей к смерти, за вынесение обвинительного приговора согласно вердикту (противоправно полученному) присяжных заседателей, трое из которых отрицали вину подсудимого. Если цифра была настолько священна, какова была сама Конституция? Тот же король наказал другого судью, за смертный приговор слабоумному, вынесенному присяжными; и третьего за осуждение человека за дознание, предпринятое в силу занимаемой должности, когда правонарушитель не предстал сам перед судом." [9, с 30]

Для Пенна ясно, что английский народ имеет влияние и является составляющей судебной власти, которая в своей работе применяет законы, которые было древними правами Королевства и общей основой правительства:

тем, что короли после всех революций клялись поддерживать, и история дает нам так много примеров правителей, которые это подтверждали.

"Таким образом, Хартия Вольностей принятая королем Генрихом III являла собой не рождение, а восстановление древних привилегий, защищенных от злоупотреблений. Не дарование новых прав, но дарование заново, или скорее подтверждение древних законов и вольностей, которые нарушил король Иоанн, и восстановил его правопреемник ценой долгой и кровопролитной войны; которая укрепила их в убеждении, насколько продуманно их предки составляли эти совершенные законы.

И хотя коварные советники уговаривали короля признать недействительным закон его отца и его собственный: первый как принятый под воздействием внешних обстоятельств, а второй – как принятый в возрасте несовершеннолетия; все же он так был угоден Всемогущему Господу, который всегда был так милостив к этому неблагодарному острову, монарх утвердил окончательную версию Хартии с целью установления права свободы для всех граждан Англии, рожденных свободными и для их наследников навечно: "что всякий, кто совершит что-либо противоречащее этим законам, по приговору суда, должен быть сурово наказан" нашим господином королем. И так сильно почитали наши предки эту Великую Хартию, и так необходимой и важной они считали ее для благоденствия потомков, что она свыше тридцати раз ратифицировалась и неисполнение ее каралось наказаниями." [9, 36–37]

В характерной манере Пенн ведёт полемику с серией обезличенных вопросов и утверждений, и, через этот искусственный диалог можно понять его основные убеждения:

"Утверждение. Корона и парламент обязуются сохранять и защищать Англиканскую церковь как законную, и, таким образом, терпимое отношение к другим религиозным направлениям является нарушением их клятвы.

Ответ. Выводы были правильными, ведь если это было не так, то весьма неразумно ожидать, что властям невозможно будет что-либо предпринять. Корона и парламент не могли больше затевать какое-либо безнадежное дело: они не принесли клятву делать то, что находилось за пределами их возможностей; а если они так поступят, их клятвы являлись недействительными. Было ли это их выбором времени и места, когда Англиканскую церковь впервые стали раздирать противоречивые мнения, это могло бы выразиться более явно в своего рода бесконтрольности над ними: но так как Церковь Англии не являлась больше церковью, то в таком случае она нашла несколько инакомыслящих, и что особая политика и суро-

вость королевы Елизаветы, короля Якова, и короля Карла Первого не были успешными по отношению к абсолютно-му единообразию, почему должно отражаться на них то, что Церковь Англии не избавилась до сих пор от противоборствующих сторон? К тому же, печально известно, что более поздние войны дали возможность распространяться различным убеждениям, что было совершенно невозможно помешать этому, намного меньше возможностей вмешаться в этот процесс было в течение нескольких лет изгнания короля; в это время ни действующий парламент не являлся парламентом, ни его члены не обладали какими-либо полномочиями.

То, что король, следовательно, обязан преследовать инакомыслящих, потому что он или парламент поклялись поддерживать Англиканскую церковь не даёт всё же допустить, что, поддерживая ее, они должны уничтожить остальных жителей. Возможно ли защитить ее, не уничтожая всех остальных? Позволят ли они любому человеку подменить духовенство, захватывать средства существования, владеть доходами, пользоваться авторитетом? Чем тогда будет обладать церковь? Разве она до сих пор не Англиканская, наделенная такой же властью, обладающая тем же характером? В какой степени она потеряла свое величие и интерес в их глазах? Не являются ли они ее явными защитниками? Является ли она до сих пор национальной церковью?" [9, 63]

Через серию риторических вопросов Пенн, таким образом, подводит своих читателей к мысли, что поддержка и руководство национальной церковью совсем не обязывает к преследованиям и угнетениям. Пенн парирует мнение о том, что монархия и толерантность не согласуются меж собой и первая существует только за счёт консервации народных масс:

Во-первых, – говорит он, если бы это было правдой, то следовало бы, согласно правилу от противного, что республика не может существовать вместе с единством и иерархией, которая представляет монархию в церкви; но она должна от такой монархии в Церкви прийти также к государственной монархии. Но Венеция, Генуя, Лукка, семь из кантонов Швейцарии, (и сам Рим, так как является аристократией), все подчиняются величественной иерархии в Церкви, где нет толерантности, и это показывает на самом деле, что верно обратное.

А во-вторых, это возражение делает Содружество лучшей формой правления из двух, и таким образом низвергает то, что установило бы.

Уильям Пенн, однако, был персонажем, не только теоретически осмысляющим королевское прошлое и настоящее Англии, но и сам непосредственно участвующим в придворных перипетиях. Благодаря своим связям, Пенн

стал чрезвычайно важной фигурой для герцога Йоркского, уже в то время развернувшего активную борьбу за восшествие на престол. В это время Пенн был не только близко знаком с Яковом II, но и вошел в его ближайшее окружение и начал вести жизнь придворного. Последнее вынудило Пенна теснее соприкасаться с большой политикой и публично высказывать свое мнение по важнейшим событиям общественной жизни. Одним из них стал "исключительный кризис" 1679 – 1681 гг., когда вигская группировка во главе с графом Шефтсбери попыталась провести через парламент билль о лишении герцога Йорка прав на британскую корону как католика. Пенн выступил в защиту своего патрона и отстаивал его право на престол Британии. [10]

После восшествия на престол давнего друга Пенна герцога Йоркского под именем Якова II ситуация стала улучшаться. По ходатайству лидера квакеров новым королём были приостановлены преследования за религиозные убеждения, а из тюрем освобождены более тысячи единоверцев Пенна. Однако при дворе у него были и противники. По всей Англии широко распространялись слухи о приверженности Пенна Риму и даже, что он иезуит. Подобная общественная атмосфера была разогрета постоянными религиозными спорами, частой сменой власти, потенциальными заговорами. Одним из самых известных заговоров того времени была попытка восстания герцога Монмаута. Однако это не помешало Пенну поддерживать Якова II в его борьбе с герцогом. Данный случай, представляющийся в историографии как противоречивый, характерен в целом для Пенна [10]. Всё это усиливало недоверие, склонность к решительному противодействию и конфронтации английского социума XVII века.

Уильям-младший поддерживал Якова II даже накануне "Славной революции". Он назначается на ряд важных постов, вступает в полемику с маркизом Галифаксом – сторонником Вильгельма Оранского и одним из организаторов переворота 1688 года. После введения Яковом II в единоличном порядке свободы совести в 1687 году ситуация накалилась до предела. Отмена уголовного преследования за убеждения, доступ к различным профессиям и должностям и освобождение из тюрем многих католиков, квакеров, анабаптистов и др. возымело сильнейшее недовольство парламента. Ситуацию усугубляла тесная связь короля с Версалем и наличие иезуитов в его окружении. Пенн хотел веротерпимости, но не таким образом. В частных беседах с королём он указывал на необходимость действовать осторожно, опираться на мнение парламента. Частые инциденты, посредничество при решении конфликтов (например самовольные, противоречащие закону назначения королём должностных лиц коллегий, епископов и т.д.) и самая политическая нестабильность заставили Пенна пересмотреть свои взгляды.

Его новое сочинение "Добрый совет церквям..." оправдывает необходимость религиозных законов и государственной церкви, хотя и при терпимом отношении к сектантству. Когда Яков II посадил в тюрьму семь епископов за то, что те отказались по его приказу зачитывать публично его закон о свободе совести, то Пенн всячески ходатайствовал за них, проявляя политическое чутьё и дальновидность. Однако король был непреклонен.

После Славной революции и бегства Якова II многие придворные и сторонники бывшего короля скрылись с политической сцены. Близость Уильяма Пенна к Якову II обеспечивала к первому пристальное внимание и не могло не вызвать судебных разбирательств. Тем более, квакер не покинул Англии, и ему пришлось неоднократно являться на заседания, где его вина в заговоре против новой власти так и не подтвердилась. Спорные оценки историков вызывает реакция Пенна на "Акт о веротерпимости" 1689 г. Большинство из них склонно полагать скорее негативное отношение квакера к документу [11, с 18; 12, с 181]. Однако на этот счёт есть и другие мнения [13, с 103]. Выйдя на свободу, Пенн уже через несколько месяцев принял участие в якобитском заговоре, во главе которого стоял шотландец Дж. Монтгомери – радикальный виг, оставшийся недовольным итогами "Славной революции" и переметнувшийся на сторону Якова II. В конце 1690 г., едва оказавшись на свободе, Пенн принял участие в заговоре виконта Престона [14].

Что касается вопроса о предполагаемой встрече русского царя и квакера, то первый биограф последнего, Томас Кларксон, в своих "Воспоминаниях личной и публичной жизни Уильяма Пенна", пишет, что тот почувствовал сильное желание увидеть русского царя, когда он услышал о контакте Петра с квакерами [11, с 176]. Можно предположить, что квакеры, которые посетили царя, сообщили Пенну о вопросах Петра на счёт причастности к иезуитам. Пенн, вероятно, пришёл к выводу, что русский царь имел некоторые негативные представления о нем. Неблагоприятная информация о Уильяме Пенне могла быть передана царю непосредственно от его друзей, короля Вильгельма и епископа Бернета – личных врагов Пенна. Они могли, например, сообщить русскому царю о дружбе Пенна с изгнанным королем Яковом II, защитником квакеров, но "фанатичным папистом". Незадолго до приезда Петра в Лондон Пенн был обвинен в участии в заговоре с целью свержения правительства и содействию в возвращении Якова. Правда, он был оправдан за недостатком улик, но подозрения к нему в официальных кругах остались. Следовательно, мы можем предположить несколько причин, которые имел Уильям, чтобы помочь друзьям во встрече с русским царём. Кроме того, что он мог быть полезным своим знанием голландского, Пенн хотел лично предстать перед царём и изменить его неправильное представление о своей персоне. Интерес-

но отметить, что в Дептфорде Пётр, по странному стечению обстоятельств, проживал в доме Джона Эвелина, где ранее проживал Уильям Пенн. 23 февраля 1698 г. Джордж Уайтхед, один из самых выдающихся лидеров квакеров того времени составил письмо Петру I. Это письмо было подписано, в частности, Уильямом Пенном [15, с 442–443].

Пенн был главой делегации квакеров, которая намеревалась отправиться в Дептфорд, чтобы встретиться с царем. Тем временем Петр посетил квакерскую молельню в этом городе. Именно об этом упоминается в записи от 3 апреля [17, с 605]. Вскоре после этого, вероятно, в результате этого визита, квакеры в Лондоне решили не откладывать более своего предполагаемого путешествия к царю. Они объявили о своих намерениях 5 апреля 1698 года. Этот второй визит квакеров к Петру был неудачен. Им не удалось добиться встречи с царем. Между этой датой и 25 апреля, когда Петр оставил берега Англии, Уильям Пенн видел Петра дважды, о чем свидетельствует его письма: "Глубокое уважение, а не напрасное любопытство, Великий царь, заставили меня два раза обожать тебя. Мое желание было, и есть, в том, что как Всемогущий Бог определил тебя выше многих миллионов твоего ближних, так ты можешь выделить самого себя над ними необычайным рвением к благочестию и благотворительности, которые являются двумя ногами христианской религии. Пусть этот пример покажет тебе надобность быть также добрым, как и великим, что ты можешь носить его изображение, коим цари правят и повелители вершат справедливость, которую без добра сама власть может никогда не осуществить. "Наилучший" было всегда предпочтительнее "Величайшего" среди языческих правителей, так христианским императорам тем более следует держаться этого. Если будешь править хорошо, ты должен править для Бога, и чтобы сделать это, ты должен быть сам управляем им, тем, кто дал царям свою благодать, чтобы командовать собой и своими подданными, и народу дал благодать повиноваться Богу, и своим царям. Знай, Великий царь, и прими эти знания как часть себя, то искусство в этом беспрецедентном путешествии, в царстве Англии, где Бог коснулся сердца людей более сорока лет назад Святым светом и благодатью Его Сына и Спасителя нашего Иисуса Христа, которым их умы были обращены от ложного поклонения и зла жизни, к поклонению Богу, который есть дух, который ведёт их в их речах так, что они могут распространять плоды его среди людей во славу его. Они обращены внутрь себя и отстранены, они осмеливаются не соответствовать пустым изобретениям и моде мира, как в религиозных так и в гражданских речах, но живут и действуют веря, что Бог видит их в их делах и судит по поступкам их. Они учат, что люди должны быть святыми, иначе они не смогут быть счастливы, что они должны быть немногословны, миролюбивы, сносить обиды, лю-

бить врагов, отречься от себя – без чего вера – ложное поклонение, формальность и лицемерие. Тем не менее, они являются трудолюбивейшими людьми своего поколения, и, хотя выступают против излишеств, весьма расположены к изобретательности. Именно от их имени пятеро из нас пришли приветствовать тебя, и желают тебе увидеть свет в душе, который был дан тебе и всем людям на пользу. Пусть благочестие, мудрость и любовь обитают с тобою, и ты будешь иметь право служить Богу, своими большими возможностями, которые он предал в руки твои. Так молится маленький человек, твой большой друг и доброжелатель." [16, с 435–437]

Имя Уильяма Пенна связано с историей русской культуры не только посредством основателя империи, Петра Великого, но и с его правнуком, Александром I. В 1814, когда после поражения Наполеона, союзные государи посетил Лондон, группа квакеров вознамерилась направиться с визитом к государям с целью повлиять на установление вечного мира. Встреча квакеров с Александром I, а также последующее приглашение в Россию на госслужбу подробно описаны в работах Уильяма Аллена [18] и Стефана Грелье [19]. Из их мемуаров о пребывании в России мы можем узнать, что русский царь был особенно заинтересован одной из книг квакеров, а именно "Нет креста – нет и короны" Уильяма Пенна. Он даже выразил желание увидеть книгу в переводе на русский язык. Александр I считал, что перевод "отличной работы Вильяма Пенна был бы весьма полезным, особенно для тех, кто высокого ранга". Интересно также отметить, что квакеры в их первой миссии в России принесли с собой несколько работ Уильяма Пенна которые они распространяли среди выдающихся представителей мистического движения в России то время. Российские общественные деятели и писатели проявляли интерес к фигуре квакера. Новиковым, например, был опубликован перевод "Некоторых плодов одиночества" в 1790 году, а Радищев в своей знаменитой книге "Путешествие из Санкт-Петербурга в Москву", также 1790 года, описывая ужасы крепостного права, упоминает квакеров как пример для подражания. В 1838 году известный радикальный революционер России, Александр Герцен, будучи в ссылке во Владимире написал поэму, названную "Вильям Пен" [20]. Поэма Герцена Вильям Пен описывает следующие эпизоды из жизни великого представителя Общества друзей: первая встреча молодого Пенна с основателем движения Джорджем Фоксом, влияние Джорджа Фокса на Уильяма Пенна, разрыв последнего с отцом, уезд Пенна в Америку и реализация идеалов братства. Как позже напишет сам автор, эта поэма смотрится как пережиток религиозной концепции, которая ведёт Герцена не к мистицизму, а к революционной идеологии и социализму. Религиозная оболочка произведения, таким образом, обусловлена идейными и стилевыми исканиями писателя.

Таким образом, можно увидеть, что личности монарха публицист-квакер уделяет весьма большое значение, что характерно для его единоверцев. Однако, даже короли не вправе отменять и произвольно трактовать права и свободы народа, ведь они сами должны быть подчинены букве закона. Пенн прикладывает много усилий, чтобы повлиять на текущее положение дел через монарха: например уже упоминавшийся случай амнистии более тысячи

квакеров имел место именно из-за ходатайств их лидера. Стоит также упомянуть и тот факт, что приближенность ко двору имела и негативные последствия. У Пенна было много врагов, завистников, а после Славной революции он оказался под постоянным присмотром новой власти, был вынужден платить штрафы и подвергаться обвинениям в заговоре. Однако, именно этот период в жизни философа стал наиболее продуктивным и плодотворным.

ЛИТЕРАТУРА

1. A brief account of the rise and progress of the people called Quakers / William Penn. Philadelphia, 1816.
2. Станков, К. Н. Уильям Пенн, Яков II Стюарт и движение якобитов / К. Н. Станков // Вопросы истории. – 2014. – № 1. – С. 109–121
3. Жук С. И. Вильям Пенн и основание Пенсильвании // Вопросы истории. – 2000. – № 1. – С. 115–127
4. Исаев С.А. Хартии колониальной Пенсильвании/С. А. Исаев // Петербургский исторический журнал: исследования по российской и всеобщей истории. – СПб., 2014. т. № 1.–С.212–230
5. Ни В. И. Идея мира в европейской политической мысли Нового времени: Генезис и эволюция: диссертация канд. полит. наук – Москва, 2002. – 134 с.
6. Паншон Джон. Квакеры и мир сей (перевод Павловой Т. А.). Издатель: сайт Quakers.ru, 1998. – 44 с.
7. Dvoichenko–Markov E. William Penn and Peter the Great. // Proceedings of American Philosophical Society, 1953, vol. 97, N 1.
8. Richenda С. Scott. Quakers in Russia. London, 1964.
9. William Penn, The Political Writings of William Penn, introduction and annotations by Andrew R. Murphy Indianapolis: Liberty Fund, 2002.
10. Станков, К. Н. Уильям Пенн, Яков II Стюарт и движение якобитов / К. Н. Станков // Вопросы истории. – 2014. – № 1. – С. 109–121
11. Clarkson J. Memoirs of the private and public life of William Penn, London, 1813.
12. Vincent Buranelli, The King & the Quaker: A Study of William Penn and James II. University of Pennsylvania Press, 1962.,
- 13 W. A. Alcott, Sketches of William Penn. D. S. King, 1839.
14. Станков К. Н. Заговор виконта Престона 1690 года // Вестник ВолГУ. Серия 4, История. Регионоведение. Международные отношения. 2011. №1.
15. Whitehead G. The Christian progress of that ancient servant and minister of Jesus Christ. Philadelphia, 1832.
16. Passages from the life and writings of William Penn", Philadelphia, 1882.
17. Устрялов Н.Г. История царствования Петра Великого. Т. 3. СПб, 1858.
18. Allen W. Life of William Allen, Philadelphia, 1847.
19. Grellet S. Memoirs of the Life and Gospel Labors of Stephen Grellet, London, 1860.
20. Арустамова А. А. Образ У. Пенна в творчестве А. И. Герцена // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. №50.
21. Павлова Т.А. Квакерское движение в Англии (вторая половина XVII – начало XVIII в. // Религии мира. История и современность. – М.: Наука, 1982.
22. Павлова Т.А. Джордж Фокс и движение квакеров // Хью МакГрегор Росс. Говорит сам Джордж Фокс. – М., 1995.
23. Павлова Т. А. Дух Просвещения и ранние квакеры // Человек XVII столетия. Часть 1. – М., ИВИ РАН, 2005, с. 149–159.
24. Артеменко С. А. Социальные аспекты деятельности квакеров в Англии в XVII веке // Вестник МГОУ. Серия: история и политические науки. 2010. №4–5 – с. 99–104
25. Комаров Ю. А. Антропология квакеров: самоотречение и вера // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. 2013. №3 – с. 110–118.
26. Вера и практика: образ жизни друзей / М. Мэлман. Филадельфия? М. 1992. 64 с.

© А.В. Ирышков, (alliez11@mail.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ИНСТИТУТ БИЗНЕС-ОБРАЗОВАНИЯ

негосударственное образовательное учреждение высшего профессионального образования

Реклама

Традиции. Инновации. Успех!

И И МИБО

СТАНОВЛЕНИЕ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ ТРАДИЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ ПРОМЫШЛЕННОСТИ В ЧУВАШИИ*

* Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 16-11-21006.

BECOMING A UNIVERSITY TRADITION OF STUDYING THE HISTORY OF INDUSTRY IN CHUVASH REPUBLIC

*S. Mikhailova
A. Muzyakova
O. Shumilova*

Annotation

The article analyzes the experience of studying industrial development in Chuvash Republic the staff of the Chuvash State University. I. N. Ulyanov. In 1960 – 1980 years of the regional researchers show a particularly strong interest in studying the history of industrial and construction enterprises of the Chuvash Republic. On a broad source base are created as separate articles, and large studies that reveal various aspects of the history of the industry. Special attention is paid to the study of working class Chuvash Republic.

Keywords: University education, industrial personnel, Chuvash ASSR, industrial development, University–industrial relations.

Михайлова Светлана Юрьевна

Д.ист.н., профессор, ФГБОУ ВО

"Чувашский государственный университет

им. И.Н. Ульянова", г. Чебоксары

Музякова Алина Леонидовна

К.ист.н, доцент, ФГБОУ ВО

"Чувашский государственный университет

им. И.Н. Ульянова", г. Чебоксары

Шумилова Ольга Владимировна

К.ист.н, доцент, ФГБОУ ВО

"Чувашский государственный университет

им. И.Н. Ульянова", г. Чебоксары

Аннотация

В статье анализируется опыт изучения индустриального развития Чувашии сотрудниками Чувашского государственного университета им. И.Н. Ульянова. В 1960 – 1980-е годы региональные исследователи проявляют особенно сильный интерес к изучению истории промышленного строительства и предприятий Чувашской Республики. На широкой источниковой базе создаются как отдельные статьи, так и крупные исследования, раскрывающие различные аспекты истории промышленности. Особое внимание уделяется изучению вопросов рабочего класса Чувашии.

Ключевые слова:

Университет, промышленные кадры, Чувашская АССР, индустриальное развитие, университетско–промышленные связи.

Истории изучения формирования отечественной промышленности является одной из стержневых проблем российской историографии. В современных условиях, когда наиболее актуально создание и функционирование инновационной системы России, построение экономики, ориентированной на научно–технические достижения, эта научная проблема продолжает интересовать ученых.

Исследование истории промышленности имеет богатые и давние традиции. Общая концепция, которая складывалась в общероссийской литературе, отражалась в работах региональных историков. Мощный импульс развитию рассматриваемого научного направления дало становление национальных университетов в республиках Поволжья. С момента своего создания Чувашский государственный университет был поставлены в особое положение. Он не только давал фундаментальную профес-

сиональную подготовку будущим специалистам, но и обогащал их знаниями языка и истории своих предков, воспитывал уважение к ценностям национальной культуры, ее традициям и обычаям.

Изучение развития промышленности в Чувашии было связано с научной деятельностью кафедры истории СССР Чувашского государственного университета.

Одним из первых к этой работе приступил И.Д. Кузнецов – доктор исторических наук, профессор, один из основоположников исторической науки и образования в Чувашии. В сферу его разносторонних научных интересов входили проблемы истории промышленности и рабочего класса Чувашии. Еще в 1930-е гг. он опубликовал труды, в которых освещался ход индустриализации в Чувашской республике. Позднее он написал главу X "Социалистическая Чувашия в первые годы строительства

коммунистического общества (1959 – 1966 годы)" для второго тома "Истории Чувашской АССР". И.Д. Кузнецов отмечал, что в изучаемые годы Чувашия стала одним из районов концентрированного промышленного строительства. В промышленности республики были введены в эксплуатацию новые предприятия и цехи, происходили значительные структурные изменения, росло потребление электроэнергии. Как следствие, возросла валовая продукция промышленности.

Большой вклад И.Д. Кузнецов внес в разработку такого научного направления, как история предприятий. Крупной научной заслугой И.Д. Кузнецова считается соиздание совместно с кандидатом исторических наук Г.П. Петровым "Истории Чебоксарского электроаппаратного завода", которая охватывает период с 1941 г. по 1973 г. [13]. "Это первый, весьма удачный, опыт в чувашской историографии по написанию истории предприятий. Авторы шаг за шагом, по основным историческим этапам, прослеживают возникновение, рост и укрепление завода, показывают героические подвиги рабочих и инженерно-технических работников в годы Великой Отечественной войны, их славные дела в послевоенное время. Хорошо раскрыто в книге значение технического прогресса и социалистического соревнования для повышения производительности труда, роста объема производства. Авторы с восхищением рассказывают о делах передовиков производства, о работниках, удостоенных высоких правительственных наград [10]. С 1977 г. кафедра истории СССР Чувашского университета под руководством И.Д. Кузнецова совместно с Институтом истории СССР Академии наук СССР работала над созданием истории Чебоксарского завода промышленных тракторов [4]. Чуть позже И.Д. Кузнецов стал соавтором книги, посвященной истории Козловского комбината автофургонов в 1931–1984 гг. [14].

Оценивая вклад И.Д. Кузнецова в изучение развития промышленных предприятий Чувашии, можно говорить о том, что ему удалось дать ей объективную историческую характеристику. Его труды имеют огромное значение для становления данного научного направления в республике. При кафедре истории СССР в 1969/1970 учебном году была открыта аспирантура по тематике "История рабочего класса Чувашии" [8].

Дальнейшее развитие традиция изучения промышленного развития Чувашии получила в трудах доктора исторических наук, профессора Ю.П. Смирнова, одного из первых выпускников историко-филологического факультета (1968) и аспирантов (1969–1972) Чувашского государственного университета им. И.Н. Ульянова [1; 15; 16; 17; 18]. В 1973 г. он защитил кандидатскую диссертацию "Рабочий класс Чувашии в годы развертывания коммунистического строительства (1959–1965 гг.)", в

1998 г. – докторскую диссертацию "Индустрия автономных республик Поволжья в середине 50-х – конце 80-х годов: достижения и нереализованные возможности".

Особо следует отметить совместную работу ученых Чувашского университета и Историко-социологического сектора Института истории СССР Академии наук СССР, благодаря которому в 1972 и 1980 – 1983 гг. в Чувашской Республике были проведены социологических исследований рабочей молодежи. Непосредственное участие в этой работе принял Ю.П. Смирнов и его коллеги, а также студенты университета [5]. Студенты историко-филологического факультета активно привлекались к изучению истории промышленности в регионе. С 1972/1973 учебного года при кафедре истории СССР действовал студенческий научный кружок по изучению истории заводов [9]. Студенты привлекались к сбору материалов по истории предприятий [2]. Они участвовали в проведении социологических опросов, например, в ходе изучения истории Чебоксарского электроаппаратного завода было обработано 10 тысяч анкет [4].

В 1978 г. было проведено масштабное социологическое исследование на Чебоксарском заводе промышленных тракторов [7]. Студенты-историки беседовали с молодыми рабочими, обрабатывали анкеты, переводя их содержание в машиночитаемую форму. Работа с массовыми источниками побудила Ю.П. Смирнова к разработке проблем применения математико-статистических методов в исторических исследованиях, определения места и роли вычислительной техники в историческом познании.

Совместно с сотрудником Историко-социологического сектора Института истории СССР АН СССР И.Л. Корнаковским Ю.П. Смирнов исследовал социальный облик коллектива Чебоксарского завода промышленных тракторов в 1970-е гг.: "Строительство подобных предприятий оказывает огромное влияние на все народное хозяйство страны, ибо ввод каждого из них введет кардинальную перестройку многих отраслей промышленности, меняет экономическую структуру целых регионов, заставляет решать множество самых различных проблем" [9].

Производственному коллективу промышленного гиганта были присущи следующие черты:

- ◆ молодежный состав строителей и эксплуатационников;
- ◆ рост культурно-технического уровня, обусловленный высоким уровнем технической оснащенностью завода;
- ◆ количественно иные, чем на других предприятиях пропорции социальной структуры как промышленно-производственного персонала, так и непроизводственной группой.

Ю.П. Смирнов уделял огромное внимание изучению истории предприятий. Им были воссозданы основные вехи развития чебоксарских заводов промышленных тракторов, электроаппаратного, агрегатного, электроисполнительных механизмов, электроизмерительных приборов, "Энергозапчасть", ряда алатырских заводов, Козловского и Шумерлинского комбината автофургонов, Вурнарского химического завода.

Отличительной чертой научно-исследовательской работы Ю.П. Смирнова является соединение теории и практики, методов истории и социологии.

Необходимо также отметить, что исследования в области промышленного развития региона в рассматриваемый период вели и другие сотрудники университета. Чаще всего подобные исследования проводились в рамках хозяйственных работ университета и соответствующих предприятий. Так во второй половине 1970-х гг. под руководством С.В. Владимировой проводились исследования по истории завода Чувашкабель [3]. В 1979 г. вышла

в свет коллективная работа, посвященная истории Чебоксарского хлопчатобумажного комбината [11].

Таким образом, в трудах университетских историков вопросы индустриального развития Чувашии занимают центральное место. Созданные на достаточно широкой источниковой базе, включающей множество уникальных документов, их труды в значительной мере обогащают историографию промышленности. Подобные работы содержат обилие цифровых данных и фактов об истории рассматриваемых предприятий. Вторая половина 1950-х – первая половина 1980-х гг. предстают особым периодом в истории промышленности региона. В изучаемые годы произошли существенные изменения в социальном облике региона, которые были связаны с появлением новых и совершенствованием старых отраслей промышленности, становлением новых производственных коллективов, ростом образовательного уровня населения. Идеи, заложенные в трудах И.Д. Кузнецова и Ю.П. Смирнова, получили дальнейшее развитие в трудах историков последующих поколений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Варюхин Г.А., Смирнов Ю.П. Актуальные проблемы истории рабочего класса автономных республик // История СССР. 1977. № 3. С.214 – 216.
2. Государственный архив современной истории Чувашской Республики (ГАСИ ЧР). Ф.П-294. Оп.1. Д. 79. Л. 72
3. ГАСИ. Ф.П. 294. Оп.1. Д. 79. Л. 78
4. ГАСИ. Ф. П-294. Оп. 1. Д. 80. Л. 39
5. ГАСИ. Ф. П-294. Оп. 1. Д. 198. Л. 45.
6. Государственный исторический архив Чувашской Республики (ГИА ЧР). Ф.2453. Оп.1. Д.1622. Л.6.
7. ГИА ЧР. Ф. 2453. Оп. 1. Д. 1622. Л. 6.
8. ГИА ЧР. Ф. 2453. Оп. 1. Д. 415. Л. 1.
9. ГИА ЧР. Ф.2453. Оп. 1. Д. 879. Л. 7.
10. Денисов П. В, Димитриев В. Д., Долгов В. А. Иван Данилович Кузнецов // Ученые записки ЧНИИ. Чебоксары, 1976. Вып. 68. С. 5 – 18.
11. Каховский В.Ф., Ахмеев С.Н., Иванов Л.А. Чебоксарский хлопчатобумажный комбинат. Чебоксары, 1979. 200 с.
12. Корнаковский И.Л., Смирнов Ю.П. Основные тенденции становления и развития трудовых коллективов в условиях развитого социализма // Актуальные проблемы истории рабочего класса автономных республик РСФСР. (Творческая и общественно-политическая активность рабочего класса автономных республик РСФСР в условиях развитого социализма): межвуз. сб. Вып.1. Чебоксары, 1979. С.29 – 38.
13. Кузнецов И.Д., Петров Г.П. История Чебоксарского электроаппаратного завода. Чебоксары, 1975. 280 с.
14. Кузнецов И.Д., Смирнов Ю.П. История Козловского комбината автофургонов. Чебоксары, 1984. 176 с.
15. Смирнов Ю.П. Изучение производственной активности рабочих автономных республик РСФСР в условиях развитого социализма // Производственная активность рабочего класса СССР в развитом социалистическом обществе. Вып. 9. Л., 1982. С.148 – 162.
16. Смирнов Ю.П. К вопросу об источниках и формах пополнения рабочего класса Чувашии в 1960-е годы // Рабочий класс в условиях развитого социализма. Источники и формы пополнения. 1960 – 1980 гг. М., 1984. С.119 – 142.
17. Смирнов Ю.П. Количественный рост и изменение структуры рабочего класса в Чувашской АССР (1959 – 1965 гг.) // Вопросы истории и историографии чувашского народа. Вып 4. Чебоксары, 1976. С.64 – 78.
18. Смирнов Ю.П. Технический прогресс и изменение профессиональной структуры рабочего класса в Чувашской АССР в 1959 – 1970 гг. // Рабочий класс и индустриальное развитие СССР. М., 1972. С. 277 – 279.

ФОРМИРОВАНИЕ РОССИЙСКОЙ ПОЛИТИКИ НА ПОСТСОВЕТСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ

*Салимов Парваз Вахтангович
Соискатель, Дипломатическая
Академия МИД России*

FORMATION OF RUSSIAN POLICY IN THE POST-SOVIET SPACE

P. Salimov

Annotation

Shaping of Russian policy in the post-Soviet space. Objective geopolitical interests of the states forming the Eurasian space, persisting historic and economic interdependence, common tasks of economic modernization make both these countries and Russia seek to intensify cooperation. The need to build constructive relations with the newly independent states is obvious. At the same time, success of Russia's policy aiming at deepening integration within the post-Soviet space is based on whether Russia will rest upon a clear theoretical concept. Through establishing of conceptual frameworks and systematization of the main mechanisms of Russia's policy in the post-Soviet space it is possible to distinguish several stages of its shaping and designate their respective economic and political approaches. The 1991 – 1995 period is marked by an attempt to understand the integration on the post-Soviet space by analogy with the Western European integration model. Since the second half of the 1990s, Russia's policy shaping in the post-Soviet space was noted for bringing to light the concept of "the multi-speed integration". The implementation of the "multi-speed integration" concept resulted in appearing of new regional and subregional groupings on the post-Soviet space since 1995: the Customs Union (1995), the Union of Belarus and Russia (1997), GUAM (1997). Search for compromise forms of relations between Russia and the newly independent states that would be able to preserve a certain level of mutual trade and industrial cooperation was underway. Since early 2000s the third stage began with obvious drift of Russian policy on the post-Soviet space from pro-Western to Eurasian logic as its hallmark. At the same time, it is obvious that the main dilemma of the Russian strategy is still the choice between the West and the East. This is what causes the strategic uncertainty of Russian policy on the post-Soviet space. The present study examines these and many other aspects related to the conceptual formation of Russia's policy on the post-Soviet space. A special emphasis is given to the analysis of features of integration models building by Russia and the newly independent states in the 1990s and 2000s. The content of Russia's national interests on the post-Soviet space is also revealed.

Keywords: Post-Soviet space, neo-Eurasianism, multi-speed integration, Eurasian integration.

Аннотация

Формирование российской политики на постсоветском пространстве. Объективные геополитические интересы государств евразийского пространства, сохраняющаяся историческая и экономическая взаимозависимость, общие задачи модернизации экономики заставляют и эти страны, и Россию стремиться к активизации взаимодействия. Очевидна необходимость выстраивания конструктивных отношений с новыми независимыми государствами. При этом, для успеха политики по углублению интеграции на постсоветском пространстве России следует опираться на четкую теоретическую концепцию. Установление концептуальных основ и систематизация основных механизмов политики России на постсоветском пространстве показало, что возможно выделить несколько основных этапов ее формирования и обозначить соответствующие им экономические и политические подходы. Период 1991 – 1995 гг. характеризуется попыткой осмыслить интеграцию на постсоветском пространстве по аналогии с западноевропейской интеграционной моделью. Начиная со второй половины 1990-х годов процесс формирования российской политики на постсоветском пространстве ознаменовался выдвижением концепции "разноскоростной интеграции". В результате реализации концепции "разноскоростной интеграции" с 1995 года на постсоветском пространстве стали появляться новые региональные и субрегиональные объединения – Таможенный союз (1995 г.), Союз Беларуси и России (1997 г.), ГУАМ (1997 г.) Шел поиск компромиссных форм отношений России с новыми независимыми государствами, позволяющих сохранять определенный уровень взаимной торговли и производственной кооперации. С началом 2000-х годов начался третий этап, отличительной чертой которого стал явный дрейф политики России на постсоветском пространстве в сторону от прозападной к евразийской логике. При этом очевидно, что главная дилемма российской стратегии – по-прежнему, выбор между Западом и Востоком. Именно этим и обуславливается стратегическая неопределенность российской политики на постсоветском пространстве. В настоящем исследовании рассматриваются эти и многие другие моменты, связанные с концептуальным становлением российской политики на постсоветском пространстве. Особое место отводится анализу особенностей интеграционных моделей, выстраиваемых Россией и новыми независимыми государствами в 1990-е и 2000-е гг. Раскрывается содержание национально-государственных интересов России на постсоветском пространстве.

Ключевые слова:

Постсоветское пространство, неоевразийство, разноскоростная интеграция, евразийская интеграция.

Распад СССР положил начало попыткам формирования политики России на постсоветском пространстве. Представляется очевидным, что для

того чтобы сформулировать тезисы любой политики необходимо четко определить некоторые базовые стратегические критерии и сущности, такие как: свое понима-

ние национального пространства, национальной безопасности и национальных интересов; определить параметры мировой системы, классифицировать весь комплекс факторов, формирующих современную действительность; а также выработать системы необходимых показателей и критериев каждого состояния. Четкое определение этих основ составляет фундамент национальной стратегии любого государства, без которой немислимо проведение сколь нибудь эффективной политики. Внешняя политика государства должна опираться на основы, которые ей дает национальная стратегия. Только после определения важнейших базовых показателей, критериев целей, направлений и рамок национальной стратегии возможно сформировать необходимую базу для всех видов политик и все они обретают свою определенность.

У России никогда не было отдельного официального документа, в котором были бы сформулированы базовые цели бытия нации, были бы определены основы национальной идеологии и сформулированы основы национального строительства и определены основные принципы построения государства. В конечном итоге, российское общество все еще задается вопросом, что есть Россия и каково ее место в мировой истории? Попытки ответить на эти вопросы выливались в метания между западничеством и славянофильством.

Этот фактор стал особенно очевиден после дезинтеграции СССР. У России в начале 1990-х гг. не было официально сформулированных основ национального стратегического целеполагания, что нашло свое отражение и во внешней политике ельцинской России. Как пишет известный российский исследователь А.Д. Богатуров, "российское руководство избегало ясно обозначать свои национальные интересы в сфере внешней политики, отождествляя их с интересами демократических стран, т.н. "сообщества мировых демократий" [12]. Москва настойчиво убеждала своих западных "партнеров" в том, что главная цель России состоит в поддержке инициатив Запада. Следуя логике нового мышления "по Ельцину", в рамках Концепции внешней политики Российской Федерации 1992г., Россия осмыслила себя не как государство с великой тысячелетней историей, а как "элемент демократического транзита". Именно в фарватере "демократической солидарности" ельцинская Россия, была встроена в западный либеральный глобальный проект [8].

Прежде всего, акцент следует сделать на том, что в рамках системообразующих документов (Беловежские соглашения от 8 декабря 1991г. [2], Алма-Атинский протокол к Соглашению о создании Содружества Независимых государств и Алма-Атинская декларация от 21 декабря 1991 г. [1]) изначально постсоветская интеграция была осмыслена ее творцами (Россия здесь играла

ключевую роль как "продолжательница" СССР) по аналогии с Западной Европой, без учета принципиальной разницы в организации наших пространств. Интеграция Западной Европы – это интеграция относительно "равновесных" и культурно однородных стран (Германия, Франция, Италия, Нидерланды, Бельгия и т.д.), при которой маленькие страны находят свое "место" не опасаясь подчинения и поглощения.

Можно согласиться с тем, что на постсоветском пространстве интеграция по типу западноевропейской невозможна по целому ряду причин, носящих исторический, геополитический, экономический и культурный характер [15]. Реальная "разновесность" постсоветских государств делает установление между ними "равноправных" отношений очень сложным делом. Повышенная этническая конфликтность нашего пространства никогда не отвечала подобным параметрам "вестфальской" старой Европы. И, наконец, сама природа постсоветского пространства предполагает со стороны России привычку к доминированию, страх других республик перед бывшим хозяином, который продолжает быть потенциально очень сильным соседом, обостренное самолюбие бывших подчиненных, не до конца освободившихся от своего "комплекса подчиненного", возможности и желание использовать в своих интересах желание России сохранить союз и свою роль в нем, а при дальнейшем изменении соотношения сил – показать прежнему "хозяину" его отнюдь не хозяйское место (отсюда и "качельное маневрирование" во внешней политике новых государств). Все это – не соответствует реалиям западноевропейской интеграционной модели.

Тем не менее, 14 мая 1993 г. главы государств Содружества решили срочно подготовить проект договора об экономическом союзе. Уже через полтора месяца проект был готов и 24 сентября 1993 г. 9 из 12 государств СНГ подписали в Москве Договор об экономическом союзе. Он предусматривал поэтапное создание "ассоциации свободной торговли": таможенный союз, общий рынок товаров, капиталов и рабочей силы и, наконец, валютный союз. Такая последовательность этапов в точности повторяла модель западноевропейской интеграции. Позднее к девяти странам – подписантам присоединились Туркмения и Грузия как полноправные члены, а Украина – в качестве ассоциированного.

Договор шаг за шагом обрастал новыми соглашениями: о создании зоны свободной торговли (15 апреля 1994г.), о Межгосударственном экономическом комитете (21 октября 1994г.), о платежном союзе (21 октября 1994г.). Апогеем "западноевропейской интеграционной парадигмы" на постсоветском пространстве в политике России можно считать документ под названием "Стратегический курс России с государствами-участниками Со-

дружества Независимых Государств" от 14 сентября 1995 года, который был настороженно воспринят в ряде стран [13]. Так, резкой критике подвергли документ представители Украины, Узбекистана и Грузии, расценившие его как прямое вмешательство во внутренние дела, диктат со стороны России. Из-за приднестровского конфликта осторожную позицию заняла Молдавия [11]. Таким образом, большинство из этих соглашений в масштабах СНГ оказались нежизнеспособными.

Несколько лучше ситуация выглядела в сфере военно-политического сотрудничества новых независимых государств, где наиболее значимым событием первой половины 1990-х гг. стало подписание 15 мая 1992г. в Ташкенте Договора о коллективной безопасности (ДКБ) шестью государствами – Россией, Казахстаном, Узбекистаном, Киргизией, Таджикистаном и Арменией. Позднее к нему присоединились Белоруссия, Азербайджан и Грузия. Договор не подписали Украина, Молдавия и Туркменистан. Тем не менее, интеграционные усилия в военно-политической сфере изначально лимитировались несколькими факторами: серьезные противоречия между странами-участницами ДКБ (с 2002г. ОДКБ) и их соседями по постсоветскому пространству (Армения–Азербайджан, Россия–Грузия); широкий спектр угроз безопасности невоенного характера в условиях гипотетической угрозы нападения со стороны третьих стран; наконец, изначальное отсутствие единой политической платформы, как это было в Варшавском договоре или как сейчас это существует в НАТО. И все же, несколько забегая вперед, стоит отметить, что среди всех интеграционных инноваций российской политики первой половины 1990-х гг. на постсоветском пространстве именно ОДКБ оказалась самым "долгоиграющим" и перспективным проектом. Изменение геостратегического баланса сил в Евразии после 2001г., две киргизские революции и "арабская весна" стали тревожным сигналом для лидеров центрально-азиатских государств. В этом заключаются, видимо, мотивы их согласия на расширение прерогатив ОДКБ, наделение организации новыми полномочиями по защите как от внешних, так и от внутренних угроз суверенитету и территориальной целостности стран-участниц.

Возвращаясь к событиям 1990-х гг., стоит отметить, что мировая реальность середины последнего десятилетия XX в. становилась все более противоречивой. В 1995 году достигла кульминации война в Боснии под эгидой "гуманитарной интервенции": естественные "права человека" были положены в основание "кризисного регулирования".

В том же году проводившиеся уже по новой Конституции 1993 г. выборы в Государственную Думу показали дальнейшее падение популярности Президента и рост

популярности антизападных сил в России. В начале 1996 г. слишком "прозападный" министр иностранных дел А.В.Козырев был заменен Е.М.Примаковым, имевшим репутацию сильного политика и умеренного государственника.

Внешняя политика России второй половины 1990-х годов перестала основываться на "демократической солидарности", постепенно ставя под вопрос либеральную трактовку базовых общечеловеческих ценностей. Запад не проявил "солидарности" с потребностями России, а сама она потеряла многие сферы влияния у своих границ. В такой ситуации внешнеполитическая стратегия России нуждалась в экстренной "перезагрузке". По мнению А.Д.Богатурова концептуальный смысл российской внешней политики второй половины 1990-х гг. лучше всего передает словосочетание "избирательное партнерство" с Западом [12]. Таким образом, маятник политики России качнулся в сторону от "западничества" к "славянофильству".

Говоря о политике России на постсоветском пространстве второй половины 1990-х годов, необходимо отметить, что в недрах самого этого пространства начала обретать контуры идея создания Евразийского союза, которая, впрочем, умышленно замалчивалась новой властью. Президент РФ Б.Н.Ельцин пренебрежительно отзывался о предложении Президента Казахстана Н.Назарбаева создать Евразийский союз [4].

Н.Назарбаев сыграл большую роль не только в продвижении идеи евразийской интеграции, но и в стимулировании становления такого идейного течения как неоевразийство. Помимо его государственно-политической деятельности и инициатив по созданию и деятельности Содружества Независимых Государств, Н.А.Назарбаеву принадлежит заслуга разработки ряда теоретических проблем евразийского пространства и его интеграционного потенциала [10]. Назарбаев обосновал идею более интенсивной интеграции евразийских стран: тесное экономическое сотрудничество, совместное решение оборонных, экологических проблем, создание общего культурного, информационного пространства. При этом он подчеркивал, что в интеграции этих стран "стержнем может стать именно Россия", хотя системообразующая роль России не тождественно в его концепции российскому доминированию [10]. Ему же принадлежит авторство детального проекта "Формирование Евразийского Союза государств" [5].

Однако все его идеи вплоть до последнего времени не находили поддержки среди российской правящей элиты (да и у среднеазиатских соседей, и тем более на Украине) и в результате не стали основой конкретной реализуемой программы.

А пока, вторая половина 1990-х годов в процессе формирования российской политики на постсоветском пространстве ознаменовалась выдвижением концепции "разноскоростной интеграции". Ее суть заключалась в том, что на каждой стадии интеграции (зона свободной торговли, таможенный союз, общий рынок и т.д.) первоначально могут объединяться лишь те страны Содружества, которые выражают готовность к такому сотрудничеству. Впоследствии к ним могут присоединяться и другие страны, а группа наиболее продвинутых государств может переходить на следующий более высокий уровень интеграции [16].

В результате реализации концепции "разноскоростной интеграции" с 1995 года на постсоветском пространстве стали появляться новые региональные и субрегиональные объединения – Таможенный союз (1995 г.), Союз Беларуси и России (1997 г.), ГУАМ (1997 г.). Необходимо отметить, что все это происходило в условиях экономической рецессии и усиливающегося политического и экономического давления на новые государства со стороны третьих игроков (прежде всего США и ЕС).

Так, страны ГУАМ при отсутствии внятных экономических целей объединило стремление совместно противостоять доминированию России и со временем интегрироваться в "цивилизованную" Европу.

Но "разноскоростная интеграция" вновь наступила на одни и те же грабли: постепенное воспроизведение сценария западноевропейской интеграции, но с учетом опыта стран "новой" (Центральной Восточной) Европы. Можно согласиться с тем, что общим моментом для всех новых независимых государств, участвующих в разноскоростном процессе, являлось то, что "в этот период большое значение имело привнесение на национальную почву опыта стран, уже осуществивших рыночный переход" [3]. Речь идет о создании институтов рынка, либерализации экономики и ее открытия. В силу этого, своеобразным итогом "разноскоростной интеграции" к концу 1990-х гг. стало то, что включение стран постсоветского пространства в процессы сотрудничества с "дальним зарубежьем" оказалось более широким и активным, чем в процессы постсоветской интеграции. Маятник российской политики на постсоветском пространстве, качнувшись в сторону "славянофильства", вновь замер на "западничестве".

Тяжелым испытанием для российской внешней политики оказалась идеологическая ("гуманитарная") подоплека нападения НАТО на Югославию (фактически Сербии). Хотя формально целью натовской "гуманитарной интервенции" было пресечение нарушения прав человека в Косово, на самом деле "военное принуждение к миру" Белграда было первым опытом реализации американской доктрины "смены режимов" под прикрытием за-

щиты "гуманитарных ценностей" [14].

27 июня 2006 г. президент В.В.Путин провел обычную деловую встречу с послами и представителями Российской Федерации в МИД. Причиной для встречи послужило нападение террористов на российских дипломатов в Багдаде в мае 2006 года, которое привело к их гибели. Речь президента стала самым насыщенным из всех выступлений российских лидеров со времен крушения СССР. По сути в первый раз были ясно выражены новые приоритеты России в мировом масштабе.

Примечательно, что впервые за 15 лет ориентирами страны выступали не ее отношения с Западом, а широкая мировая проблематика. Новое осознание роли России в мировой политике как самостоятельной и самоценной спустя некоторое время прозвучало в Обзоре внешней политики Российской Федерации, опубликованном Министерством иностранных дел в марте 2007 года. Здесь осмысление мировой роли России как "сильной и более уверенной в себе державы" оказывается уже сквозным [9].

Среди содержательных новаций 2006–2007 годов можно выделить несколько групп, позволяющих проследить новый вектор российской внешней политики.

Во-первых, документы показывают, насколько усложнилось российское мировоззрение в общем. Сложное отношение к глобализации как процессу неизбежному, но и направляемому из США и подрывающему как стабильность мирового развития, так и международные позиции России, нашло сдержанную, но четко выраженную оценку. Осмысливая мир как "многополярную конструкцию международных отношений", констатируется тот факт, что в мир вновь приходит равновесие, утраченное в 90-х годах.

Во-вторых, в по-новому представлялись и источники угроз международной стабильности. Если в 1990-х годах таковыми было принято считать незаконность внутренних трансформаций в самой России (!), то в 2000-х понятие внешних угроз возвратилось. Среди них можно выделить – расширение конфликтного пространства в мировой политике, попытки создания "однополярного мира", навязывание другим странам своих политических систем и моделей развития, произвольное применение и толкование международного права [9].

В-третьих, обращает на себя внимание, что в российских официальных текстах почти нет слова "конфронтация", но в них стал встречаться термин "конкуренция" ценностных ориентиров и моделей развития.

В-четвертых, российское руководство впервые смогло обрисовать оптимальный для него вариант принятия международных решений как своеобразную модель поведения в рамках игры, ведущейся по чужим правилам.

В данном контексте смеем утверждать, что речь идет о попытке формулирования российского глобального проекта как антитезы глобальному западному проекту. Параметры новой внешней политики России, сформулированные в 2006–2007 гг. программными заявлениями президента РФ В.В.Путина нашли свое логическое завершение в его выступлениях на 43 международной конференции по проблемам безопасности в Мюнхене, XI Петербургском экономическом форуме и легли в основу двух последующих Концепций внешней политики России от 2008 и 2013 годов.

В этой связи, существенную трансформацию стала претерпевать и политика России на постсоветском пространстве. Примечательно, что в качестве теоретической базы такой политики В.Путин взял за основу идеи евразийства. По его мнению, эта идея очень важна для выстраивания настоящих партнерских отношений на территории СНГ [6].

Именно в данном ключе с конца 1990-х годов стали предприниматься попытки активизировать сотрудничество на постсоветском пространстве. В декабре 1999 г. был подписан Договор о создании Союзного государства Белоруссии и России (СГБР), а в октябре 2000 – Договор об учреждении Евразийского экономического сообщества, в соответствии с которым Таможенный союз был преобразован в международную экономическую организацию с определенным механизмом принятия решений. В 2001 г. была учреждена Шанхайская организация сотрудничества, цель которой обеспечение безопасности в Центральной Азии.

В начале 2003г. РФ инициировала проект ЕЭП в составе четверки (Белоруссия, Казахстан, Россия и Украина). Появление этих проектов ряд исследователей связывают как с попыткой продвижения евразийского интегративного вектора на постсоветском пространстве, так и с исчерпанием в постсоветских странах экономического роста. В качестве "внешних" мотивов появления подобных проектов часто указывается реакция России на расширение ЕС, который стремился расширить свое влияние на территории постсоветских государств, используя разные проекты: еврорегионы, программа ТАСИС (до 2007г.), механизмы европейского соседства и партнерства, Восточное партнерство [7].

На Украине проект ЕЭП стал одной из причин "оранжевой революции" и потерял свою актуальность. Реализация проекта Союзного государства из-за возникших противоречий между Белоруссией и Россией в большей его части в 2004 г. была приостановлена. В последующие годы в связи со стремлением России продавать природный газ соседним странам по "рыночным" ценам стали усиливаться торговые противоречия, принимавшие формы "газовых, молочных, винных и т.п. войн".

Столкнувшись с острыми противоречиями на западе постсоветского пространства, Россия пыталась добиться успеха на юго-восточном. В начале 2006г. к ЕврАзЭС присоединился Узбекистан, чему предшествовало вступление России в 2004 г. в Организацию центральноазиатского сотрудничества. Фактически это означало объединение обеих организаций. Летом 2006г. было принято решение о создании Таможенного союза в рамках Сообщества в составе Белоруссии, Казахстана и России. Но в конце 2008г. свое участие в ЕврАзЭС заморозил Узбекистан, до этого произошла нормализация его отношений с западными странами.

Говоря о российских внешнеполитических концептуальных документах, следует отметить, что в Концепции внешней политики РФ 2008 г. нашли свое отражение новые "евразийские" акценты в отношении России к государствам Содружества. Так, в первую очередь, обращает на себя внимание, что в сфере обеспечения региональной безопасности приоритет отдается организации ОДКБ, а в сфере экономического сотрудничества – ЕврАзЭС. Ключевыми партнерами в этой связи видятся Белоруссия и Казахстан, с которыми Россия намерена активно работать по всем азимутам.

Наряду с Концепцией внешней политики Президент Д.А.Медведев утвердил новую "Стратегию национальной безопасности до 2020 г.", в которой подчеркивается значимость развития отношений внутри СНГ и приоритетность этого направления для России.

На уровне Правительства РФ в тот же самый период были одобрены Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (раздел "Внешнеэкономическая политика") и Основные направления внешнеэкономической политики Российской Федерации на период до 2020 года. Эти документы конкретизируют основные экономические интересы России на постсоветском пространстве, формулируют ключевые принципы и приоритеты внешнеэкономической политики в регионе.

На наш взгляд, несмотря на такое обилие документов евразийской направленности, политику России на постсоветском пространстве на рубеже первого и второго десятилетий 2000-х годов, что хронологически совпадает с президентством Д.А.Медведева, все же нельзя назвать стратегически определенной. Так, в этот период было много заявлений российского руководства о том, что в условиях начавшегося глобального финансово-экономического кризиса необходимо использовать ситуацию для укрепления лидирующих позиций России в Содружестве, через оказание экономической помощи партнерам, активизацию инновационного фактора в сотрудничестве, но особенно – усиление финансовой и ва-

лютной политики. Тем не менее, официальные лица, в том числе представители МИД РФ, заявляли, что России "не стоит платить за геополитику". В 2008 году сенсацией стало выступление министра иностранных дел РФ С.Лаврова перед иностранными бизнесменами в Москве, когда он заявил, что всем странам следует "отбросить геополитические игры" и, взаимодействуя друг с другом спасать мир от финансового кризиса. Для эффективности усилий он предложил "работать над созданием единого экономического пространства между Россией, США и Евросоюзом" [7]. Даже западных обозревателей удивили такие заявления, тогда как Россия активно создает "евразийский проект" (Таможенный союз и планы по реализации ЕЭП к 2012г.).

В начале 2010 г. во внешнеполитических и концептуальных подходах РФ прозападные акценты стали еще более заметными. В качестве своеобразной квинтэссенции данной ситуации можно рассматривать аналитический доклад Института современного развития (ИНСОР), в котором его авторы – И. Юргенс и Е.Гонтмахер – предлагают в качестве долгосрочной стратегии внешней политики страны принять ориентир на вступление в НАТО и Евросоюз. При этом в тексте идет речь именно о членстве (!) России в этих структурах [17].

В начале 2013 г. была принята очередная – пятая по счету Концепция внешней политики РФ, в которой уже традиционно развитие двустороннего и многостороннего сотрудничества с государствами-участниками СНГ остается приоритетным направлением российской внешней политики. В качестве важнейшей внешнеполитической задачи ставится формирование Евразийского экономического союза, который бы задействовал экономические связи на постсоветском пространстве и стал бы моделью объединения, открытого для других государств.

Таким образом, в контексте реализации интеграционных проектов, интеграция в российском концептуальном видении вновь обрела отчетливые евразийские контуры.

Подводя некоторый итог нашего исследования российской политики на постсоветском пространстве, считаем возможным выделить основные этапы ее формирования и обозначить соответствующие им экономические и политические подходы:

◆ 1991 – 1995гг. Попытка осмыслить интеграцию на постсоветском пространстве по аналогии с западноевропейской интеграционной моделью. В рамках

такой логики все многокультурное постсоветское пространство предполагалось реформировать по универсальной либеральной схеме. Как итог – несостоятельность большинства выдвинутых Россией интеграционных проектов (Договор об экономическом союзе от 24 сентября 1993 г.; Соглашения о создании зоны свободной торговли от 15 апреля 1994г., о Межгосударственном экономическом комитете от 21 октября 1994г., о платежном союзе от 21 октября 1994г. Насколько лучше ситуация выглядела в сфере военно-политического сотрудничества, где наиболее значимым событием первой половины 1990-х гг. стало подписание 15 мая 1992г. в Ташкенте Договора о коллективной безопасности (ДКБ) среди всех интеграционных инноваций российской политики первой половины 1990-х гг. на постсоветском пространстве именно ОДКБ оказалась самым перспективным проектом.

◆ 1996–1999 гг. Вторая половина 1990-х годов в процессе формирования российской политики на постсоветском пространстве ознаменовалась выдвижением концепции "разноскоростной интеграции", в результате реализации которой с 1995 года на постсоветском пространстве стали появляться новые региональные и субрегиональные объединения – Таможенный союз (1995г.), Союз Беларуси и России (1997 г.), ГУАМ (1997 г.) Шел поиск компромиссных форм отношений России с новыми независимыми государствами, позволяющих сохранять определенный уровень взаимной торговли и производственной кооперации. Но в итоге: постепенное воспроизведение сценария западноевропейской интеграции, но с учетом опыта стран "новой" (Центральной Восточной) Европы.

◆ С началом 2000-х годов начался третий этап, отличительной чертой которого стал явный дрейф политики России на постсоветском пространстве в сторону от прозападной к евразийской логике. Очевидно, что за предшествующие периоды основная интеграционная составляющая в формате всего Содружества не состоялась, поэтому эти функции взяло на себя региональное объединение ЕврАзЭС, в рамках которого сформирован Таможенный союз, а с 1 января 2012 стало действовать Единое экономическое пространство.

Подытоживая концептуальное наполнение политики России на постсоветском пространстве за прошедшие двадцать с лишним лет, стоит отметить, что в целом она формировалась методом проб и ошибок, от колебания между Западом и Востоком до постепенного осознания собственного национального интереса на постсоветском пространстве.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алма-Атинский протокол к Соглашению о создании Содружества Независимых Государств и Алма-Атинская декларация от 21 декабря 1991г.// Внешняя политика и безопасность России. 1991–2002. В 4-х тт., Т.IV., М., 2002., сс.17–19.

2. Беловежские соглашения от 8 декабря 1991г. // Внешняя политика и безопасность России. 1991–2002. В 4–х тт., Т.IV., М., 2002., сс.12– 17.
3. Вардомский Л.Б. Взаимное сотрудничество в контексте экономической динамики стран СНГ. // Социально–экономическое развитие постсоветских стран: итоги двадцатилетия. ИЭ РАН., М., 2012., с. 380.
4. Глинкина С.П., Орлик И.И. Евразийская идея на постсоветском пространстве.// Глобальная экономика и жизнеустройство на пороге новой эпохи. М., 2012., сс. 212– 242.
5. Евразийское пространство: интеграционный потенциал и его реализация. Алматы., 1994., сс.3–12.
6. Евразийство. Теория и практика. М., 2001., с.7.
7. Европейская политика соседства: шансы и риски для России. Под ред. С.П. Глинкиной. М., РАН, Национальный инвестиционный совет, 2008.
8. "Концепция внешней политики Российской Федерации" 1992 года. // Внешняя политика и безопасность современной России (1991–1998). Хрестоматия в двух томах. Т.2. Документы. Сост. Шаплеина Т.А. М.: МОНФ, 1999.сс 21–35
9. МИД России. Обзор внешней политики Российской Федерации. 28 марта 2007. Москва. (http://www.mid.ru/brp_4nsp/sps/3647DA97748A106BC32572AB002AC4DD).
10. Назарбаев Н. О Евразийском союзе государств. // (<http://intertraditionale.kabb.ru/viewtopic.php?f=10&t=1396>.) ; Программные документы Общероссийского Политического Общества Движения Евразия. М., 2001.
11. Селиванова И.Ф. Эволюция и условия реализации интеграционной политики России постсоветском пространстве.// Новые независимые государства в современных международных отношениях. Вестник научной информации №1, 2013, часть 2.Институт экономики РАН., М., 2013.
12. Современная мировая политика. Прикладной анализ. Под ред. Богатурова А.Д. М.: АСПЕКТ ПРЕСС, 2009., с.44.
13. Стратегический курс России с государствами–участниками Содружества Независимых Государств. Утвержден Указом Президента Российской Федерации от 14 сентября 1995г. N 940. // (<http://yandex.ru/yandsearch?lr=213&text=%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%B3%D0%>).
14. Уткин А.И. Мировой порядок XXI века. М., 2001, с. 118.
15. Фурман Д.Е. О будущем "постсоветского пространства". // Свободная мысль., 1996. №6., сс.36–50.
16. Шурубович А.В. Некоторые теоретические аспекты экономического взаимодействия стран СНГ. Научный доклад. ИМЭПИ РАН., М., 2000., сс.36–37.
17. Юргенс С., Гонтмахер Е. Россия XXI века: образ желаемого завтра: Доклад ИНСОР. М., 2010.

© П.В. Салимов, (parvaz@mail.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



Дипломатическая Академия МИД России

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ РУССКО-ТАТАРСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В ВЯТСКОЙ ГУБЕРНИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX - НАЧАЛЕ XX ВЕКОВ

EXPERIENCE OF THE ORGANIZATION OF THE RUSSIAN-TATAR EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE VYATKA PROVINCE IN THE SECOND HALF OF XIX - THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURIES

*Ch. Samatova
R. Ibragimov*

Annotation

Article is devoted to experience of realization of school policy of the imperial government on the organization of the Russian-Tatar educational institutions in the Vyatka province during the post-reform period and at the beginning of the 20th century. The research is executed on the basis of the documents which are stored in funds of the Russian state historical archive, National archive of the Republic of Tatarstan and the State archive of the Kirov region. On the basis of their analysis the reasons of the organization of the above-stated educational institutions are established, participation of zemstvos of the province in this process, and also the relation to the Russian-Tatar schools in the Tatar society are shown.

Keywords: Russian-Tatar schools, mekteba, madrasah, Ministry of national education, Vyatka province, Kazan educational district, zemstvos, Jadidism, kadimizm.

Саматова Чулпан Хамитовна

*К.ист.н., доцент, ст. научный сотрудник,
Институт Татарской энциклопедии
и регионоведения АН РТ, Казань*

Ибрагимов Руслан Рустамович

*К.ист.н., доцент, Казанский
(Приволжский) федеральный университет,
вед. научный сотрудник,*

Центр изучения татарской диаспоры

Аннотация

Статья посвящена опыту реализации школьной политики царского правительства по организации русско-татарских учебных заведений в Вятской губернии в пореформенный период и в начале XX века. Исследование выполнено на основе документов, хранящихся в фондах Российского государственного исторического архива, Национального архива Республики Татарстан и Государственного архива Кировской области. На основе их анализа выявлены причины организации вышеуказанных учебных заведений, показаны участие земств губернии в данном процессе, а также отношение к русско-татарским училищам в татарском социуме.

Ключевые слова:

Русско-татарские училища, мектебе, медресе, Министерство народного просвещения, Вятская губерния, Казанский учебный округ, земства, джадидизм, кадимизм.

Буржуазные реформы в России 1860–1870-х гг. актуализировали необходимость распространения русского языка и выработки мероприятий по интеграции коренных народов в российское социокультурное пространство. Ключевым инструментом в этом направлении стала новая концепция просвещения нерусских народов, получившая правовую регламентацию в утвержденных 26 марта 1870 г. Александром II "Правилах о мерах к образованию населяющих Россию инородцев". "Правила" 1870 г. установили правовые основы школьной политики и в отношении татар-мусульман и распространялись на губернии, входившие в Казанский и Одесский учебный округа. В этой связи определённый интерес представляет территория Вятской губернии, входившая в Казанский учебный округ (далее КУО), как места традиционного проживания татар в условиях преоб-

ладания иноэтничного и иноконфессионального населения.

Согласно вышеуказанному документу ассимиляция татар-мусульман, являвшихся, по мнению властей, "племенем подозрительным и фанатичным", должно было осуществляться только путем распространения русского языка, причем, "с устранением всех таких мер, которые могли бы породить ... опасение в посягательстве правительства на отклонение детей от их веры" [5, с. 15]. Для достижения поставленной цели были предложены определённые меры.

На государственные средства учреждались начальные сельские и городские русско-татарские училища, где основными предметами являлись русский язык и арифметика. Первоначально преподавание в русско-татарских училищах осуществлялось на родном языке. При

его помощи учащиеся осваивали русскую разговорную речь. На следующей ступени изучалась грамматика русского языка (чтение, письмо). Ведущая роль в процессе обучения принадлежала "переводному" методу. Изучение арифметики также предполагало активное использование родного языка. Преподавание мусульманского вероучения осуществлялось за счет общины.

Наряду с этим мусульманским общинам предлагалось открывать на свои средства русские классы при мектебе и медресе. Посещение этих классов являлось обязательным для всех учеников мектебе, а также для не достигших 16-летнего возраста учащихся медресе. Без учителя русского языка открытие новых конфессиональных школ не допускалось.

Но опыт показал, что незнание инспекторами народных училищ татарского языка и этнокультурных особенностей народа, а также большая занятость в связи с другими обязанностями, являлись сдерживающим фактором в деле организации учебных заведений для татар.

Несмотря на рекомендацию попечителя КУО П.Д. Шестакова о добровольной организации татарами проектируемых "Правилами" 26 марта 1870 г. русских классов при мусульманских школах и русско-татарских училищ, в первые годы руководство КУО открывало соответствующие учебные заведения в принудительном порядке [6, с. 27]. Это было связано с тем, что правительственные начинания по организации школ нового типа, за исключением передовых татарских общественных и религиозных деятелей, не встретили поддержку в традиционном татарском обществе.

Но руководство КУО для экономии средств учебного ведомства начало активно развивать идею привлечения земств к финансированию русско-татарских школ. Более того, инспектор татарских, башкирских и киргизских школ В.В. Радлов предпринял попытку вменить в обязанность земствам финансирование русских классов в мусульманских школах. Такое предложение он высказал попечителю КУО в отношении от 28 марта 1873 г. Согласно проекту В.В. Радлова, при выделении денег земствами на организацию русских классов, должна была учитываться численность татарского населения в уезде. Более того, собранные ранее у мусульман земские взносы на развитие образования должны были направляться только на учреждение при конфессиональных школах русских классов. А для тех мусульманских обществ, которые не платили соответствующие взносы на народное образование, В.В. Радлов предложил ввести таковые, в размере 15–20 коп. в год с человека [7, л. 19 об.]. Однако, несмотря на то, что субсидирование земствами вводимых "Правилами" учебных заведений для татар не приобрело обязательного характера, некоторые из них, включили в сферу своей опеки этот тип учебных заведений. Из учрежденных к декабрю 1874 г. в КУО русско-татарских учебных заведений, 6 (20 %) были открыты за счет земств. Из них 3 финансировали земства Вятской губернии [8, лл. 554–554 об.].

Открытие русско-татарских учебных заведений натолкнулось на сопротивление мусульманского духовенства, которые интерпретировало их учреждение как попытку христианизации татар, а также не желало уступать светскому учителю своего авторитетного положения среди татарского населения. Следует отметить, что отказ руководителей махаллей Янгуловской волости и деревень Тюнтер, Арбора Малмыжского уезда Вятской губернии, которые выступили против введения в медресе преподавания русского языка, также дали основание В.В. Радлову 21 мая 1873 г. ходатайствовать перед министром просвещения об удалении соответствующих лиц от духовных должностей и перемещении их в другие населенные пункты.

Не все представители мусульманского духовенства являлись противниками русского образования. Несмотря на то, что организованный по инициативе муллы А. Хуснутдинова в 1896 г. в д. Нижнее-Погосск Слободского уезда Вятской губернии русский класс при мектебе в результате противодействия населения через год официально прекратил свое существование, мулла продолжал преподавать в школе русскую грамоту для желающих.

Как правило, ежегодная заработная плата учителей казенных русско-татарских училищ составляла около 300 руб. При возможности, директора народных училищ удовлетворяли ходатайство преподавателей о повышении вознаграждения. Например, ежегодное жалование учителей русско-татарских школ в дд. Биктово и Ново-Аккузино Вятской губернии в 1903 г. было увеличено с 330 до 360 руб. [1, л. 72 об.–73]. Заработная плата преподавателей земских русско-татарских школ, находилась в зависимости от финансового потенциала земств и, как правило, характеризовалась более существенной разницей. Если ежегодное жалование учителя земской русско-татарской школы д. Мочалино Буинского уезда Симбирского уезда в 1910 г. составляло 300 руб. [9, л. 19], то земство Малмыжского уезда Вятской губернии в 1911 г. добились повышения заработной платы преподавателя русско-татарского училища в г. Малмыж до 450 руб. [4, л. 1].

Развитие капиталистических отношений и рост значения русского языка как средства межэтнической коммуникации актуализировали необходимость его знания. Эти факторы оказали решающее влияние на дальнейшую судьбу русско-татарских школ. Так, если в 1874 г. в Вятской губернии насчитывалось 3 русско-татарских училища, то в к 1910 г. их число составило 10, а в 1913 г. – 31 [10, с. 231].

При этом, как и ранее более привлекательными для мусульман оставались русско-татарские училища, нежели русские классы при конфессиональных школах. Несмотря на то, что "Правила" 1907, 1913 гг. допускали организацию двухклассных русско-татарских училищ, большинство школ оставались одноклассными. Например, к 1913 г. из 31 русско-мусульманской школы Вятской губернии только 2 (6%) являлись двухклассными (г.

Малмыж, д. Иж-Бобья). Подобное обстоятельство, видимо, было связано как с необходимостью больших финансовых затрат на содержание двухклассного учебного заведения, так и с тем, что многие татары в получении начального образования ограничивались изучением дисциплин, необходимых для практической деятельности (русский язык, основы арифметики). Однако были случаи, когда сами татары выступали за необходимость организации именно двухклассного училища.

В 1913 г. татары г. Малмыж Вятской губернии выступили с инициативой организации женского отделения при двухклассном малмыжском русско-татарском училище и обратились за помощью к уездному земству. Отказ земства в финансировании женского отделения вызвал критику инспектора народных училищ Малмыжского уезда, который рекомендовал губернской дирекции ходатайствовать о государственном обеспечении учебного заведения [4, л. 13–13 об.]. Но, судя по архивным материалам, указанное предложение, по крайней мере, к 1914 г. не было реализовано.

Инициатива учреждения женских русско-татарских школ исходила также от джадидистов, в частности, от руководителей новометодного медресе д. Иж-Бобья Сарапульского уезда (1907).

Общая динамика численности татарских школ нового типа позволяет говорить о том, что начатый в 70-х гг. XIX в. школьный курс по распространению русско-татарских школ медленно и постепенно воплощался в жизнь. Их учреждение происходило не только по инициативе учебного ведомства, но и на основании ходатайств татар, поддерживаемых органами местного самоуправления. Несмотря на то, что для значительной части татаро-мусульманского населения этот тип учебных заведений оставался чуждым, обозначилась тенденция к адаптации их для своих потребностей и начиная с революции 1905–1907 гг. более активное включение в национальную систему образования. Эту тенденцию наглядно демонстрирует открытие в 1905 г. руководителями медресе Иж-Бобья джадидистами Габдуллой и Губайдуллой Нигматуллиными-Буби мужской русско-татарской школы, ставшей составной частью новометодного учебного комплекса. Говоря о новометодных учебных заведениях следует отметить, что в них осуществлялась подготовка будущих татарских интеллектуалов, что шло в разрез с интересами царской администрации. Это отразилось в решениях "Особого совещания по противодействию татаро-мусульманскому движению в Поволжском крае" 1910 г., в которых вышеуказанные учебные заведения были определены как очаги татарского национализма. В результате, в феврале 1911 г. иж-бобьинское русско-татарское училище было закрыто, а преподаватели отстранены от должности.

В качестве сдерживающего фактора в развитии сети русско-татарских школ порой выступали институты Русской православной церкви. Так, летом 1910 г. инспектору народных училищ Глазовского уезда Вятской губернии

с просьбой открыть русско-татарское училище обратились татары д. Ворцынское. Принимая во внимание, что в Глазовском уезде подобное ходатайство было первым случаем, инспектор добился согласия земства на выделение необходимой суммы на учреждение и содержание школы в предстоящем учебном году (600 руб.). Однако организационные процедуры были приостановлены Вятским епархиальным училищным советом, который опасался поступления в татарское училище проживавших в той же деревне удмуртов, обучавшихся в миссионерской школе. Известно, что дальнейшее ходатайство татар, поддержанное как инспектором, так и уездным училищным советом также не получило результата и к 1914 г. школа в этом населенном пункте еще не была организована.

Министерство народного просвещения распоряжением от 22 мая 1914 г. указало руководству КУО на необходимость организации школьной сети для всех проживавших на территории округа нерусских народов в связи с введением всеобщего обучения. При этом подчеркивалась целесообразность учреждения русско-татарских училищ по "Правилам" 14 июня 1913 г.

Во второй половине июля 1914 г. в управление округа поступили донесения директоров народных училищ КУО, анализ которых приводит к выводу, что масштабность проектируемых школьных сетей для татарского населения зависела от следующих факторов: степени заинтересованности татар в развитии русско-татарских школ, позиций местного учебного начальства, активности органов самоуправления. В целом директора народных училищ отмечали, что татаро-мусульманское население было включено в школьную сеть не полностью и в последнюю очередь.

Пожалуй, Вятская губерния была единственной в КУО, школьная сеть в которой была нацелена на максимальный охват мусульман русско-татарскими училищами. Так, к концу срока введения всеобщего образования предполагалось учредить 120 русско-татарских школ Из них в уездах: Глазовском – 12, Елабужском – 40, Малмыжском – 39, Сарапульском – 19, Слободском – 4, Уржумском – 6. Из этого числа к 1914 г. земствами была организована 41 школа (34%).

В целом, директора народных училищ КУО поддерживали инициативы органов местного самоуправления по учреждению русско-татарских школ. Более того, некоторые из них рекомендовали превысить количество проектируемых школьной сетью училищ. Так, в дополнение к утвержденной школьной сети дирекция народных училищ Вятской губернии высказалась за учреждение в г. Малмыж женского русско-татарского училища с собственным зданием и общежитием и поддержало татар в стремлении вместо старометодного медресе открыть при Воткинском заводе Сарапульского уезда русско-татарское училище.

К сожалению, в настоящее время мы не располагаем данными, раскрывающими степень реализации реко-

мендуемых дирекциями народных училищ мер. Однако можно предположить, что военное лихолетье выдвинуло на первое место другие социальные задачи.

Проектируемое введение всеобщего начального образования актуализировало проблему нехватки преподавателей для русско-татарских школ. Подобные обстоятельства подвигли земскую управу Малмыжского уезда Вятской губернии в 1912 г. выступить с предложением об учреждении Малмыжской татарской учительской семинарии. Примечательно, что земство Елабужского уезда Вятской губернии, которое в 1912 г. также настаивало на необходимости учреждения татарской учительской семинарии в г. Елабуге, в 1913 г. отказалось от этой идеи и поддержало инициативу малмыжской земской управы.

Неоднократные ходатайства земской управы Малмыжского уезда (1912, 1913, 1914 гг.) не встретили поддержку со стороны училищной администрации. Директор народных училищ Вятской губернии в отношении попечителю КУО от 31 декабря 1913 г., основываясь на том, что земство предполагает ограничить свое участие в организации семинарии лишь учреждением стипендий, в связи с чем содержание учебного заведения должно было всецело осуществляться за казенный счет, предложил ограничиться менее обременительным способом и организовать двухгодичные педагогические курсы при двухклассном русско-татарском училище г. Малмыж [4, лл. 16–17].

Разделяя точку зрения своего начальства, инспектор народных училищ Малмыжского уезда, отказывая в 1914 г. очередному ходатайству земской управы, аргументировал это следующими причинами: учреждение учительской семинарии для татар могло стать прецедентом для открытия подобных учебных заведений для других коренных народов (удмуртов, марийцев); организованное по этноконфессиональному принципу педагогическое

учебное заведение будет способствовать развитию среди татар "национального сепаратизма". При этом он считал возможным учреждение педагогической семинарии, доступной для представителей всех национальностей и конфессий [3, лл. 1–2, 7–8].

Особенно остро проблема обеспечения преподавательскими кадрами стояла в женских русско-татарских школах. Директор народных училищ Вятской губернии в 1914 г. предложил решить эту проблему открытием женского русско-татарского высшего начального училища или женской татарской прогимназии [2, л. 19 об.]. Несмотря на то, что эти рекомендации не были реализованы, они свидетельствовали о заинтересованности местной учебной администрации в распространении светского образования и русского языка среди татарок.

Таким образом, анализ опыта организации русско-татарских учебных заведений в Вятской губернии в пореформенный период и в начале XX в. выявил в нем несколько важных аспектов: а) Вятская губерния как место традиционного проживания значительного числа татар в условиях иноэтничного окружения было регионом, где ход и результаты этого процесса проявились весьма ярко; б) инициатива организации данных структур со стороны власти имела цель интегрировать татар в российское социокультурное пространство с позиции новых подходов, обусловленных буржуазными реформами 1860–1870-х гг.; в) земства, в которых в целом традиционно были сильны либеральные взгляды, часто выступали инициаторами открытия русско-татарских учебных заведений в губернии и оказывали им финансовую поддержку; г) сочетание в татарском обществе модернизационных процессов и консервативных взглядов, определили неоднозначное отношение татарского социума к данному процессу.

ЛИТЕРАТУРА

1. ГАКО. Ф. 205. Оп. 2. Д. 2388.
2. ГАКО. Ф. 205. Оп. 4. Д. 3194.
3. ГАКО. Ф. 205. Оп. 4. Д. 3221.
4. ГАКО. Ф. 205. Оп. 4. Д. 3739.
5. Инородческие и иноверческие училища. Систематический свод законов, распоряжений, правил, инструкций и справочных сведений об училищах: колонистских, протестантских, католических, армянских, для раскольников и сектантов, инородческих, магометанских, караимских и еврейских. СПб.: Тип. Б. М. Вольфа, 1903. 62 с.
6. Махмутова А.Х. Становление светского образования у татар (Борьба вокруг школьного вопроса. 1861 – 1917) / А.Х. Махмутова. Казань: изд-во Казан. ун-та, 1982. 96 с.
7. НА РТ. Ф. 92. Оп. 1. Д. 11513.
8. НА РТ. Ф. 92. Оп. 1. Д. 11546.
9. НА РТ. Ф. 142. Оп. 1. Д. 309.
10. Саматова Ч.Х. Имперская власть и татарская школа во второй половине XIX – начале XX века (по материалам Казанского учебного округа) / Ч.Х. Саматова Ч.Х. Казань: Татар. кн. изд-во, 2013. – С. 231.

СТАНОВЛЕНИЕ КИТАЙСКОЙ ИСТОРИОГРАФИИ РЕФОРМ ПЕТРА I ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ 19-го ВЕКА

FORMATION OF CHINESE HISTORIOGRAPHY PETER I REFORMS IN THE SECOND HALF OF THE 19-th CENTURY

Xie Yiping

Annotation

The scientific works of Chinese scientists 19th centuries. Increasingly began to take the place of Russian history the era of Peter's reforms. Increased interest in the past was caused by Russia, on the one hand, the development of bilateral political and economic ties, and on the other, – the urgent problem of the modernization of China, part of the intellectual elite who are trying to critically analyze the experience of reform in other countries.

Keywords: Russian Peoples' Friendship University

Се Ипин
Аспирант, РУДН

Аннотация

В научных трудах китайских ученых второй половины 19 в. все большее место стала занимать история России эпохи петровских преобразований. Усиление интереса к прошлому России вызывалось, с одной стороны, развитием двусторонних политических и экономических связей, а с другой, – назревшей проблемой модернизации Китая, часть интеллектуальной элита которого пыталась критически анализировать опыт реформирования других стран.

Ключевые слова:

Китайская историография, российское государство, Петр I, российская историография.

Большой интерес китайских историков и ученых середины XIX – начала XX вв. вызвал допетровский период, а также предпосылки самих петровских реформ. Аналогично в Китае проходили "Сто дней реформ" или "Реформы года у-суй" в июне–сентябре 1898 года. Это период был важным этапом в истории Цинской империи, когда император попытался реформировать страну своими указами, однако подобная политика из-за мощного противодействия консерваторов и императрицы Цыси потерпела полное фиаско.

Китайский политик Лин Цзинсей* отмечает, что преобразования Петра I можно оценить, как реформаторскую деятельность в контексте радикальных изменений, происходящих в стране, выдаваемых им за прогресс [1].

* Лин Цзинсей - китайский политик и чиновник (1785-1850), стал одним из первых китайских мыслителей, которого заинтересовали зарубежные знания.

По мнению китайского исследователя, Россия к концу XVII в. была огромным государством, занимавшим большую часть Восточно-Европейской равнины, Сибирь и часть Дальнего Востока. Однако Россия была лишена выхода к морю и не могла задействовать в торговле дешевые морские пути сообщений. На востоке Россия омывалась Тихим океаном, но серьезных выгод из этого она извлечь не могла, так как Дальний Восток страны был практически не освоен. На юге страны Астрахань давала

возможность выхода в Каспийское море, но оно было закрытым. Выход к Азовскому и Черному морям закрывали две турецкие крепости – Азов и Очаков. Балтийское море и побережье находилось под контролем Швеции. Единственным морским портом страны являлся Архангельск, но он был сильно удален от центра и на несколько месяцев в году замерзал. Население России в конце XVII века насчитывало около 13 млн человек. Основная масса людей располагалась в центре Европейской равнины на малоплодородных землях [1].

Таким образом, к концу XVII века в экономической жизни страны наметились существенные изменения, прежние натурально-хозяйственные отношения заменились товарно-денежными, оживляется внутренний обмен, возникает более тесная торговая связь с зарубежными рынками.

В труде Линь Цзэся "Основные сведения о Российском государстве" отмечено, что в социальной политике реформаторская деятельность коснулась всех сословий русского общества. Петр I прежде всего стремился экономически и политически поддержать дворянство. Образование сословия дворян было результатом сознательной деятельности Петра. Он строил сильное дворянское государство. А для этого нужно было возвысить дворянство. Царь добивается того, чтобы оно считало государственную службу своим почетным правом, своим призва-

нием, умело править страной и начальствовать над войсками [1].

Указами царя был установлен порядок, по которому "родовитость" не принималась во внимание при назначении на должность и прохождении службы. И наоборот, наиболее одаренные и деятельные выходцы из народа имели возможность получить любой военный или гражданский чин. Этот порядок был закреплен в "Табели о рангах", принятой в 1722 году, по которой все должности в армии, во флоте и в гражданских учреждениях были разделены на 14 рангов или чинов. Все чины можно было получить только за свои личные качества и за службу. "Табель о рангах", закрепившая принцип продвижения по служебной лестнице в зависимости от личных достоинств [1].

Ван Шунань в труде "История петровских реформ" отмечает, что при отце Петра I Алексее Михайловиче не решался вопрос о торговле русских купцов с зарубежными странами, что доказывает весьма значительную экономическую отсталость московского государства сравнительно с Западной Европой. Петр I в течение всего царствования пытался создать более конкурентоспособную экономическую среду по сравнению с Западной Европой.

В работе Ван Шунаня "История петровских реформ" уделено большое внимание военным реформам. Вместо дворянского ополчения и стрелецкого войска в армии еще в эпоху правления Алексея Михайловича все большее значение стали приобретать полки нового строя – рейтарские, драгунские и солдатские, предвосхитившие регулярную армию начала XVIII века. Историк отмечает, что большие изменения в допетровское время происходили и в области культуры. Начинается процесс проникновения в культуру страны светских начал. Образованные горожане и дворяне все больше стали проявлять интерес к научным знаниям [2].

Ван Шунань согласен с В.О. Ключевским, что передовые образованные вельможи того времени тоже стали понимать необходимость реформ. К ним следует отнести крупного деятеля 60-х годов XVII в. А.Л. Ордин-Нащокина. Основным его занятием была дипломатия.

Как отмечал В.О. Ключевский, из предложений и проектов Ордин-Нащокина "впервые стала складываться цельная преобразовательная программа, не широкая, но довольно отчетливая программа реформы административной и народнохозяйственной". Нащокин разработал проект создания городского самоуправления, приказа купецких дел и др. Не все его проекты были осуществлены, так как они опережали свое время [3].

Другим видным деятелем конца XVII века был князь В.В. Голицын, влиятельный вельможа в период правления

царевны Софьи. Голицын мечтал о создании постоянного войска, об установлении подушной подати взамен по дворной и, по словам В.О. Ключевского, "думал начать освобождение крестьян, предоставив им обрабатываемые ими земли" [3].

Ван Шунань отмечает, что в конце XVII века Россия стояла на пороге реформ. Однако во время правления царя Алексея Михайловича, отца Петра I, было создано только "преобразовательное начало реформ", которые в дальнейшем продолжил и реализовал уже его сын – Петр I. Ввиду опоры Алексея Михайловича на старинный православный уклад страны, все попытки изменений так и остались нереализованными [2].

Таким образом, по мнению китайского историка Ван Шунаня, в головах передовых, образованных людей того века накопилось немало прогрессивных идей, которые в совокупности составляли довольно отчетливую преобразовательную программу: укрепление позиции России на Балтийском побережье, переустройство войска в регулярную армию, введение городского самоуправления, внедрение в практику подушной подати, освобождение крестьян от крепостничества и др. [2]

Проблема оценки Петра-реформатора и Петра-революционера осталась неразрешенной в китайской историографии середины XIX – начала XX вв.

По мнению китайского ученого Кан Ювея, преобразования Петра I начались задолго до его правления [4]. Но считать Петра ответственным за отсутствие преобразований и реформ при его отце, старшем брате Федоре и старшей сестре Софье несправедливо, несостоятельно, исторически неверно [4].

В наследство от предшественников Петру досталась и "европеизация", притом это было неоднородное и пестрое наследство. Оно создавалось усилиями двух поколений и "грекофилов" (Е. Славинецкий, Е. Чудовский), и "латинствующих" (С. Полоцкий, С. Медведев), и людей, которых трудно причислить к той или иной группировке [5]. При этом церковный раскол, по мнению Ван Шунаня, вероятно самая трагическая часть наследия, которая досталась Петру, и за раскол он ни в коей мере ответственности нести не может [2]. Согласно Дж. Локку у церкви и государства разные цели и обязанности. Церковь заботится о спасении душ верующих, а государство – о земном бытии своих поданных.

Петр и его окружение находились под влиянием более ранних идей "естественного права" (Гуго Гроций), чем были близки к идеям английского философа Дж. Локка.

Однако Ван Шунань считает, что Петр был первым русским царем, который покинул Россию и отправился

искать знание в западной школе. Старания Петра не всегда совпадали с государственными интересами. Более того, они часто деформируют их до неузнаваемости. В этом смысле Петровская эпоха – не исключение. Никто не считает ее эпохой терпимости. При этом важно отметить, что первое непосредственное соприкосновение Петра с Западом было и соприкосновение с самыми передовыми идеями. Их влияние впоследствии ощутилось в церковной реформе Петра I [2].

По мнению китайского историка Кан Ювея, XVIII в. вошел в историю как эпоха Нового времени. Она означала цивилизационный сдвиг: разрушение устоев традиционной европейской цивилизации и утверждение новой. Этот сдвиг получил название модернизации. Россия тоже встала на путь модернизации. Предпосылками проведения петровских реформ были такие факторы, как активизация внешней политики и дипломатической деятельности российского государства; интенсивное развитие внутренней и внешней торговли, связанное с дальнейшим осуществлением реформы "посадского строения", принятием "Уставной таможенной грамоты" (1653), "Новоторгового устава" (1667); реформирование и совершенствование финансовой и налоговой систем; переход от ремесленно–цехового производства к мануфактурному с использованием элементов наемного труда и простейших механизмов; тенденция к абсолютизации верховной власти (ликвидация Земских соборов как сословно-представительных органов); оформление общегосударственного законодательства (Соборное Уложение 1649 г.) с учетом европейских законодательств; реорганизация и совершенствование вооруженных сил; раскол в обществе под влиянием западноевропейской культуры и церковной реформы Никона, появление национально-консервативного и западнического течений [4].

Кан Ювей также отмечает, что существенные преобразования коснулись и церкви. Так, Петр I осуществил реформу, выразившуюся в создании коллегиального (синодального) управления русской церковью. Уничтожение патриаршества отражало стремление Петра I ликвидировать немислимую при тогдашнем самодержавии систему церковной власти. Объявив себя фактически главой церкви, Петр уничтожил ее автономию. Более того, он широко использовал институты церкви для проведения своей политики. Поданные, под страхом крупных штрафов, были обязаны посещать церковь и каяться на исповеди в своих грехах священнику, тот же, согласно закону, обязан был доносить обо всем противозаконном, ставшем известным на исповеди, властям [4].

Кан Ювей считает, что, несмотря на тенденцию европеизации России в XVII в. и подверженности влиянию Запада, в целом она значительно отставала от уровня развития западноевропейских государств. Стране нужна была сильная личность, которая обладала бы не только вер-

ховной властью, но и пониманием необходимости перемен, смелостью и решительностью, умом, энергией и талантом преобразователя. Такой деятель появился на исторической арене в лице Петра I [4].

Кан Ювей считает, что осуществление реформ во многом было связано с личностью самого Петра I, который являлся крупным государственным деятелем, действовал с исключительной целенаправленностью, смело ломая рутинные порядки и учреждения, успешно преодолевая бесчисленные трудности. Выдающийся политик, обладавший широкими знаниями, военный деятель и дипломат Петр I умел в тех сложных условиях быстро оценивать обстановку, выделять главное, делать правильные выводы из ошибок и неудач. В то же время изменения и реформы осуществлялись на крепостнической основе, сопровождалась распространением крепостнических отношений на новые территории и новые категории населения, на новые сферы экономической жизни.

Таким образом, важной особенностью преобразовательной деятельности Петра, по мнению Кан Ювея, являлась ее обусловленность, прежде всего, задачами внутреннего переустройства, вызванными нуждами ведения Северной войны. Реформы проводились в основном насильственными методами и сопровождалась активным вмешательством государства в экономику.

По мнению Тао Хуафэнь, большинство реформ Петра I носили непродуманный, поспешный характер, что было вызвано как неудачами в войне, так и отсутствием кадров, опыта, давлением старого консервативного аппарата власти. Ближе к окончанию Северной войны, когда военные действия уже были перенесены на территорию Швеции, преобразования стали более планомерными. Шло дальнейшее совершенствование аппарата власти, мануфактуры уже не только обслуживали военные нужды, но и производили потребительские товары для населения, государственное регулирование экономики несколько ослабло, торговцам и предпринимателям предоставлялась определенная свобода действий [6].

Таким образом, темпы преобразований Петра I зависели от срочности решения той или иной задачи, стоящей перед государством. Реформы нередко носили случайный, незапланированный характер и проводились под воздействием обстоятельств. При этом одни преобразования часто вызывали необходимость других, ибо коренные изменения в одной области, как правило, требовали немедленного переустройства в другой или создания новых структур и учреждений. Реформаторская деятельность Петра I отличалась невиданным размахом, новизной и смелостью в ломке отживших законов, учреждений, уклада жизни и быта. Действия его были не только решительны, но нередко и жестоки.

По мнению Тао Хуафэнь, одним из главных факторов петровских реформ было неудачное начало Северной войны. Под Нарвой была потеряна вся артиллерия. Стало ясно, что придется заново создавать армию, обеспечить ее оружием, боеприпасами, обмундированием. Бурное создание мануфактур осуществлялось не ради развития экономики или получения прибыли, а было обусловлено жесткой необходимостью полностью удовлетворить нужды армии и флота. Сложившаяся ситуация заставила Петра осознать необходимость увеличения и перевооружения армии, определить характер и особенности всей экономической политики петровского правительства [6].

Российский историк В.О. Ключевский считал, что "война указала порядок реформы, сообщила ей темп и самые приемы. Преобразовательные меры следовали одна за другой в том порядке, в каком вызывали их потребности, навязанные войной" [6].

Китайский историк Хэ Ханвэнь отмечает, что сущность преобразований Петра I заключалась в том, что они представляли собой классический пример радикальных принудительных реформ. Инициатива, исходящая от общества, оказалась практически невостребованной. Основным инструментом проведения реформ было законодательное регулирование всех сторон жизни общества. Петр I мечтал создать свое рациональное европейское государство, где исполняются четкие, толковые законы, ограждающие население от произвола бюрократии. Петровское законодательство охватывает буквально все сферы общественной жизни: регламентирование промышленности, внешней торговли, армии и флота, управления различными слоями населения. Однако идеал рационального государства, о котором мечтал царь, оказался утопией и на практике привел к установлению полицейского абсолютистского режима [7].

В области экономики петровские преобразования были направлены, прежде всего, на форсированное строительство заводов по стратегически важным для государства производствам. Петровские преобразования позволили создать мощную экономическую базу развивающейся нации [7].

Петр уничтожил существовавшее в ту эпоху внутри господствующего класса деление на окольничих, бояр, дворян, на наследственно владевшее землей боярство и на служилое дворянство. Все стали дворянами. Указом 1714 года о единонаследии было уничтожено различие между поместьями и вотчинами. Все земли стали полностью собственностью дворян, их именьями. Петр запретил дворянам дробить земельные владения между всеми сыновьями и приказал завещать недвижимое имущество лишь одному сыну по выбору [7].

По мнению китайского историка Хэ Ханвэня, Петр придавал важное значение торговле и промышленности в жизни государства, а также стремился поднять активность городского населения, унифицировать социальную структуру города. По западному образцу в него перенесены магистраты, цехи и гильдии. Посадское население было поделено на две гильдии: в первую вошли верхи посада, богатые купцы, ремесленники, горожане интеллигентных профессий; во вторую гильдию включены мелкие лавочники и ремесленники. Попытка царя насадить в России городское самоуправление и цеховой строй не увенчалась успехом, так как городское население было стеснено государственными податями и повинностями. Социальные преобразования Петра затронули и крепостное крестьянство. С введением подушной подати ухудшилось юридическое положение крепостного крестьянства вследствие слияния его с холопами в единое сословие помещичьих "подданных" [7].

Таким образом, в социальном строе России петровского времени в китайской историографии рассматриваемого периода сознательно осуществлялся процесс унификации сословной структуры общества, целью которого являлось создание самодержавного, военно-бюрократического государства.

Центральное место среди преобразований Петра занимали реформы государственного управления, реорганизация всех его звеньев. В начале царствования Петра продолжали существовать старые органы власти и управления, рядом с которыми появлялись и новые (Преображенский приказ, Приказ военных дел и др.). Боярская дума постепенно отходила на задний план. Число членов думы постепенно сокращалось. С 1699 года на смену Боярской думе пришла Ближняя канцелярия из восьми доверенных лиц царя. Петр учредил Сенат в 1711 года. Сенату поручалось ведать финансами, торговлей, заботиться об увеличении доходов, следить за действиями высших чиновников и учреждений, наблюдать за судопроизводством, разрабатывать новые законы. За Сенатом были твердо закреплены права высшего государственного учреждения, поставленного над всем центральным аппаратом управления и администрации, ему были подчинены все коллегии и канцелярии [7].

В 1722 году во главе Сената был поставлен генерал-прокурор, им стал П.И. Ягужинский. Свой контроль он осуществлял через прокуроров, назначаемых во все правительственные учреждения. Затем к прокурорскому надзору добавлялась система фискалов, возглавлявшихся обер-фискалом. Они боролись с злоупотреблениями чиновников и прежде всего – со взяточничеством. Но искоренить взяточничество в России Петру не удалось [7].

В итоге преобразований Петра Великого, подготовленных всей предшествующей историей, Россия значи-

тельно усилилась и была признана во всем мире великой державой. Были созданы регулярная армия и флот, проводилась активная внешняя политика; Россия утвердилась на берегах Балтийского моря; создание новых отраслей производства и развертывание внутренней и внешней торговли, что впоследствии ускорило экономический курс страны. Преобразования Петра I, направленные на ликвидацию технико-экономической и культурной отсталости страны, на ускорение ее развития, имели большое прогрессивное значение.

Лоу Чжоусиань считает, что внедрение в гражданскую сферу военных принципов проявлялось и в распространении на систему государственных учреждений военного законодательства, а также в придании законам, определяющим работу учреждений, значения и силы воинских уставов. В 1716 г. основной военный закон – Воинский устав – по прямому указу Петра I был принят как основополагающий законодательный акт, обязательный в учреждениях всех уровней. Поскольку не все нормы военного законодательства были применимы в гражданской сфере, то использовались специально составленные выборки из воинских законов. Петр был убежден, что именно армия – наиболее совершенная общественная структура, что она – достойная модель всего общества. Воинские законы, построенные на проверенных опытом сражений принципах, по мнению Петра, с убедительностью показывали преимущества военной модели. Воинская дисциплина – это тот рычаг, с помощью которого, по мнению Петра, можно было воспитать в людях порядок, трудолюбие, сознатель-

ность, христианскую нравственность претерпело изменение и положение церкви по отношению к государству. Она потеряла свою самостоятельность. Несомненные успехи были достигнуты в сфере образования и просвещения: открыты первые типографии, а также основан один из красивейших городов нашей страны – Санкт – Петербург. Ведение активной внешней политики обусловило формирование боеспособной армии, системы рекрутского набора и создание военно-морского флота. Безусловно, расходы на все эти мероприятия легли тяжелым бременем на простое население страны: была введена подушная подать, осуществлялось привлечение их в большом количестве на строительные работы. Итогом стало резкое ухудшение положения одного из самых многочисленных слоев государства – крестьян [8].

Подводя итог анализа китайской историографии середины XIX – 1-ой половины XX вв. можно сделать вывод, что Петр I является неординарной, но достаточно яркой личностью, оставившей след в истории российского государства. Его время ознаменовалось процессами реформирования и преобразования во всех сферах: экономической, социальной, политической, культурной и церковной. Были созданы новые органы управления государством: Сенат и коллегии, позволившие укрепить власть на местах и сделать процесс более централизованным. В результате данных мероприятий власть царя начала носить абсолютный характер. Укрепился авторитет страны на международном уровне. Россия в конце правления Петра I стала империей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Линь Цзэсюй. Основные сведения о Российском государстве (Элосы го цзяю). Предисловие 1882. – Шанхай. 1841 (Ксилограф).
2. Ван Шунань. История петровских реформ. (Ксилограф). – Пекин., 1896.
3. Ключевский В.О.. Полный курс русской истории в одном томе. – М., 2011 г., изд-во "Альфа-книга", С. 141.
4. Кан Ювэй. Собрание сочинений Кан Ювея – Пекин-Издательство Сяньчжунь, Предисловие, 2009.
5. Петр Великий. pro et contra / Предисл. Д.К. Бурлаки., Л.В. Полякова, А.А. Кара-Мурзы, С.Н. Казакова, К.Е. Нетужилова. – СПб.: РХГИ, 2003. С. 456.
6. Тао Хуафэнь. Петровские преобразования и европеизация России. – Гуанси.: – Издательство педагогического университета, 1996.
7. Хэ Ханьвэнь. История России. (Издательство "Восток". Первое издание 1938. Новое издание. г. Шанхай 2013.
8. Лоу Чжуаньсинь. История России. (Издательство "Юе Ну". Первое издание, Шанхай, 1933. Новое издание Чанша, 2011.

© Се Ипин, (ipin_se@mail.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,

Санкт-Петербургский международный книжный салон

Время читать!
Time to read!

"Ни о чем не думает лишь тот, кто ничего не читает."
Д.Дидро

Реклама

ПРАВА БЕЗ СВОБОДЫ ИЛИ СВОБОДА БЕЗ ПРАВ: СТРАТЕГИИ МЕЖСОСЛОВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В КОНТЕКСТЕ РЕШЕНИЯ КРЕПОСТНОГО ВОПРОСА В РОССИИ ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XIX ВЕКА

LAW NO FREEDOM OR WITHOUT
FREEDOM RIGHTS: STRATEGIC
PARTNERSHIP BETWEEN THE SOCIAL
GROUPS IN THE CONTEXT OF THE
DECISIONS OF THE SERF QUESTION
IN RUSSIA IN EARLY 19TH CENTURY

D. Timofeev

Annotation

The paper presents the results of a comparative analysis of the different strategies of behavior of the representatives of the nobility, the merchants and the peasantry in the conditions of existence of personal dependence of the peasants and the conventions of the right to property. Special attention is paid to the aspirations of persons not of noble origin to receive the right to purchase "land inhabited by peasants" and the illegal transfer of the right to control the peasants on the "veryuschim" letters.

Keywords: Social history, peasant question, projects the abolition of serfdom, the reforms in Russia of the XIX century.

Тимофеев Дмитрий Владимирович
Д.ист.н., вед. научный сотрудник,
Институт истории и археологии
УРО РАН, Екатеринбург

Аннотация

В статье представлены результаты сравнительного анализа различных стратегий поведения представителей дворянства, купечества и крестьянства в условиях существования личной зависимости крестьян и условности права на собственность. Особое внимание уделено стремлению лиц недворянского происхождения получить право приобретения "населенных земель" и незаконного управления крепостными по "верующим" письмам.

Ключевые слова:

Социальная история, крепостной вопрос, проекты отмены крепостного права, реформы в России XIX века.

Исследование исторического прошлого невозможно без обращения к вопросам социальной организации общества, соотношению различных по своему положению групп и характеру взаимодействия между ними. Множественная правовая и культурная дифференциация, существование различных социальных групп, границы между которыми могли быть обусловлены как традиционными представлениями о родовой собственности, богатстве, престиже, "степени просвещения", так и формально определены на уровне законодательства, неизбежно фрагментирует социальное пространство, обуславливая невозможность его описания посредством однолинейной, выстраиваемой только по какому-либо одному признаку, иерархически организованной схемой. Выход из сложившегося положения – исследование различных форм социальных взаимодействий на уровне определения моделей поведения индивидов по отношению к одной из наиболее значимых и актуальных проблем в конкретный исторический период времени.

В начале XIX в., на фоне заявлений верховной власти о необходимости распространения "просвещения", вос-

становления "силы закона" и поиска способов стимулирования развития российской экономики, одним из наиболее актуальных вопросов становится вопрос о законодательной регламентации "прав" и "свобод" для каждого "состояния" российских подданных. Такая регламентация предполагала не только описание границ и правил взаимодействия подданных с государством, но и наделение новыми правами представителей различных категорий населения. Проведенный анализ разнообразных по содержанию проектов и прошений, направляемых на имя императора, губернских властей или в министерство внутренних дел, показал, что одной из наиболее важных проблем была проблема расширения права наследования и приобретения недвижимого имущества [13, 15]. Определенным показателем актуальности этого вопроса для современников было издание указа 12 декабря 1801 г. "О предоставлении купечеству, мещанству и казенным поселянам права приобретать покупкою земли", в котором император объявлял: "...признали Мы нужным право приобретения... земель без крестьян, и владения всем тем, что на поверхности и в недрах их находится,

распространить на всех российских подданных, кроме тех, кои причислены к помещичьим владениям" [2, с. 863]. В качестве дополнительного разъяснения сущности права "собственности" для тех категорий населения, которые ранее не могли приобретать земельные участки 24 апреля 1802 г. был издан Сенатский указ "О неестественности людей свободного состояния и казенных крестьян в покупке земель, и в совершении на оных крепостей узаконенным порядком" [3, с. 123–124]. В нем подтверждалось, что право заключения сделок купли–продажи земли распространялось теперь не только на дворянство, купечество и мещанство, но в равной степени, на государственных крестьян и крестьян "отпущенных на волю от помещиков". Таким образом, власть заявляла о расширении круга лиц, которым было "дозволено" приобретать ненаселенные земли, но при этом недвусмысленно подчеркивало, что это "право" не является универсальным для всех объектов недвижимой собственности и распространяется не на все категории населения. Наличие упоминания об ограничении применения новой нормы в отношении частновладельческих крестьян, по сути, воспроизводило традиционную трактовку понятия "права" как "преимуществ" в рамках исторически сложившегося сословного деления российского общества [12, с. 129].

Однако уже через несколько лет после издания указа подобная трактовка начинает подвергаться сомнению. В общем виде, условно, можно констатировать формирование двух стратегий преодоления условности права собственности на землю и возможности использовать подневольную рабочую силу в лице крепостных крестьян и дворовых людей.

Первая стратегия проявлялась в стремлении представителей финансово состоятельных сословий, не имевших дворянского достоинства, упразднить существующие юридические ограничения и расширить право приобретения "населенных земель". Яркой иллюстрацией реализации такой стратегии является, например, прошение, удостоенных за особые заслуги "осьмиклассными чинами купцов", о предоставлении им "права владеть деревнями". Данное прошение стало инициативным документом для издания указа 18 октября 1804 г. [4, с. 544–549], а позднее – основанием для составления министром внутренних дел О.П. Козодавлевым всеподданнейшей записки и проекта "Общих правил, на основании коих лица, не имеющие Дворянского достоинства, могут приобретать покупкой в собственность деревни" (1810 г.) [10, л. 6–21].

Обосновывая необходимость расширения круга лиц, обладавших правом собственности на "населенные крестьянами земли", О.П. Козодавлев отмечал, что данная мера не только "ободрит земледелие как главный источник государственного богатства", но и будет способствовать "улучшению жребия поселенных в деревнях крестьян" [10, л. 6, 7, 9]. Распространение права собственности на уже освоенные земли, по мнению автора записки, мо-

жет стать мощным стимулом для привлечения свободных капиталов в сельское хозяйство и промышленность. Для достижения всех этих позитивных последствий "...нужно...право владеть заселенными землями или деревнями, распространить не на одно только сословие осьмиклассными чинами пожалованных купцов, но и на другие лица, не имеющие права дворянского, как то: на именитых граждан, купцов, и им подобных членов разных сословий государства" [10, л. 9]. В результате реализации новой нормы право собственности на землю становилось универсальным правом всех "свободных состояний" российского общества, что, по логике автора, во-первых, соответствовало указу от 12 декабря 1801 г., а во-вторых, – основным положениям манифеста 20 февраля 1803 г, предоставившего "вольным хлебопашцам" "право" выкупать у помещиков земельные участки.

Однако расширение "права" приобретения населенных крестьянами земель при этом не предполагало упразднения крепостной зависимости, т.к. потомственные дворяне продолжали бы распоряжаться находящимися на территории их имений людьми. Обосновывая необходимость ограничения личной свободы крестьян, О.П. Козодавлев писал: "Запрещение крестьянам переходить от одного помещика к другому, хотя и есть без сомнения некоторое стеснение, но оно совсем не обращает нимало крестьян, живущих на купленной недворянином земле в крепость, и по политическим видам не токмо терпимо, но и сохраняемо к пользе государственной с некоторым ограничением быть может, поелику в таком государстве, которое еще не заселено, и в котором находятся множество пустых земель, оно ограждает общую безопасность, сохраняет тишину народную и утверждает собственность каждого во владении мирном и безмятежном" [10, л. 12]. Таким образом дарование права приобретения "населенных земель", по мнению автора, не разрушало бы исторически сложившегося порядка, но, в тоже время, способствовало бы смягчению положения крепостных крестьян.

Данное положение проекта очень важно для понимания особенностей мировосприятия автора и его современников. По мысли О.П. Козодавлева, при даровании новых прав лицам недворянского происхождения необходимо было согласовать их с уже установленными "преимуществами" российского дворянства и, одновременно, предусмотреть меры для недопущения злоупотреблений властью новыми помещиками. Предполагалось, что улучшение положения крестьян возможно посредством детальной юридической регламентации их взаимоотношений с землевладельцами.

По проекту помещик–недворянин обязан был заключить с крестьянами договор на срок не более 20 лет с возможностью, если обе стороны этого пожелают, последующего продления на определенный срок. В проекте О.П. Козодавлева специально подчеркивалась необходимость строгого соблюдения ранее установленной нормы, запрещавшей использовать крестьян на полевых угодьях

помещика более трех дней в неделю, и был предложен перечень основных сельскохозяйственных работ, которые крестьяне должны были выполнять в соответствии с коллективным договором. В случае необходимости все другие – дополнительные или срочные работы – крестьянин мог выполнять только по добровольному согласию и после заключения дополнительных письменных контрактов, подписываемых выборными представителями от крестьян и местным священником. [10, л. 15–17]. Кроме этого, в случае строительства на приобретенной помещиком–недворянином земле фабрики или завода, он возлагал на себя обязательство выплачивать работникам заработную плату, содержать хлебные магазины и "богачельни для увечных и престарелых" [10, л. 15–16, 19].

По мнению автора проекта, для поддержания хозяйственной деятельности в имении новый владелец получал бы право "главного сельского управления" и "наблюдения за нравственностью поселенных на его земле крестьян", но сам не мог осуществлять "разбор тяжб и споров между крестьянами", исполнять "домашние телесные наказания за неповиновение", назначать рекрутов и собирать государственные налоги. Все эти функции передавались "по примеру казенных селений, на мир и приказные избы". В качестве дополнительной меры, способствующей предотвращению своеволия помещиков, предлагалось ввести правило, в соответствии с которым содержание двустороннего договора должно было быть публично разъяснено крестьянам в присутствии чиновников Земского суда. Только после такой публичной процедуры ознакомления с новыми правами и обязанностями стороны должны были подписать три экземпляра договора, один из которых оставался на хранение в канцелярии земского суда [10, л. 20–21].

Теоретическим обоснованием ограничения "права" новых помещиков, по мнению автора, являлось принципиальное различие между общим для всех свободных состояний правом собственности на землю и "личным правом над крестьянами". Такое "личное право" принадлежит исключительно потомственному дворянству, но основано не на юридических нормах, а определяется морально–нравственными установками. Следует отметить, что подобная дифференциация "прав" на законодательно установленные и неформальные, "личные права", трактовалась современниками как исторически сложившаяся традиция, основанная на признании особой роли дворянства в процессе становления российского государства. В данном контексте предложение предоставить право собственности на населенные земли новым категориям российских подданных сопровождалось важной оговоркой о том, что исключительные права потомственного дворянина на владение крестьянами, не могут быть предметом купли–продажи, а следовательно "...недворянин приобретатель дворянского имения, чрез приобретение оно не становится дворянином, но должен пользоваться только тем правом, какое дает право собственности над имени–

ем, но не над человеком..." [10, л. 11].

Признавая исключительность и неимущественный характер "личных прав дворянина над крестьянином", О.П. Козодавлев подчеркивал, что продажа имения лицу недворянского происхождения влечет за собой не только прекращение отношений безусловного подчинения крестьянина своему помещику, но и становится основанием для появления у крестьян юридических "прав" и обязанностей, содержание которых четко определено в договоре между ними и новым землевладельцем. Именно поэтому имение, однажды приобретенное помещиком недворянского происхождения, даже в случае его последующей продажи потомственному дворянину, "...оставалось на том же праве, на каком оно было во владении недворянина". Такое правило, по словам автора, необходимо было, "...чтоб крестьян, воспользовавшихся уже однажды правом некоторой свободы, не лишать оной, связывая их новой неволей" [10, л. 13].

В данном контексте ключевым для понимания важных смысловых различий употребления понятия "право" при описании юридического положения "свободных состояний" и положения крестьянства, является словосочетание "право некоторой свободы". Условный характер такого "права" проявлялся в том, что крестьянин не мог без соответствующего письменного волеизъявления собственника имения перейти на другие земли или переселиться в город. Но при этом он рассматривался уже не просто как часть недвижимого имения, а как человек, чьи интересы должны защищать община и государство в лице чиновников казенного ведомства. В данном контексте сущность "права" крестьян, проживавших на территориях принадлежащих лицам недворянского происхождения, не означала появления у каждого крестьянина юридической возможности лично отстаивать свои интересы. По сути, речь шла не об индивидуальных правах, а праве коллективном, основанном на традициях крестьянского общинного самоуправления. При таком прочтении наделение крестьян "правами", но без предоставления личной свободы, по сути, означало укрепление патерналистских отношений между крестьянской общиной и представителями государства.

Однако, с точки зрения длительной исторической перспективы, удовлетворение прошения купечества в соответствии с правилами, предложенными О.П. Козодавлевым, могло бы привести к постепенному увеличению количества крестьян, находившихся на землях собственников недворянского происхождения на основании срочных договоров. Конечно, это не привело бы к отмене крепостной зависимости и наделению крестьян землей, но способствовало изменению взаимоотношений между землевладельцами и работниками, формированию в крестьянской среде представлений о содержании и возможности защиты своих гражданских прав. Косвенным подтверждением данного предположения могут быть многочисленные прошения государственных крестьян на "неправильное наделение их землей или незаконное ис–

пользование сельскохозяйственных угодий соседствующими с ними помещиками.

Одновременно с обозначенной стратегией формализации права обладания "населенными землями" лицами недворянского происхождения, прослеживается и вторая стратегия, направленная на преодоление условности права обладания недвижимой собственностью и крестьянами. Содержательно она проявлялась в стремлении представителей различных социальных групп, обладавших соответствующими финансовыми ресурсами, незаконно "присвоить" право распоряжения крепостными людьми.

На протяжении всего царствования императора Александра I стремление приобрести элементы чужого социального статуса предпринимали состоятельные купцы и так называемые "разночинцы", которые формально после издания указа 12 декабря 1801 г. имели право покупки лишь пустующих земель, но не могли владеть крепостными людьми [1, с. 29–51]. Для них использование труда крестьян и дворовых людей было, скорее всего, не столько инструментом получения прибыли, сколько наглядным показателем их состоятельности, своеобразной попыткой "сближения" с труднодостижимым статусом потомственного дворянина, главной привилегией которого было право обладания "крещеной собственностью".

На практике незаконная продажа крестьян лицам недворянского происхождения могла совершаться под прикрытием перехода крепостного в "услужение", "учение" или "на воспитание" по "верующим письмам". О распространении подобной практики свидетельствует направленный 27 мая 1808 г. от коллежского асессора Юферова государственному казначею Ф.А. Голубцову представления о необходимости существенно ограничить пребывание крепостных людей в услужении по верующим письмам сроком в 6 или 12 месяцев. Необходимость данной меры аргументировалась сугубо фискальными интересами казны, которая, по мнению Юферова, теряла значительные денежные средства из-за того, что помещики, отдавая своих крестьян по верующим письмам, не заключали крепостные акты, а следовательно, не платили соответствующие государственные пошлины. Ссылаясь на свой опыт работы, он свидетельствовал, что многие из тех, кто не имеет права обладания населенными землями нередко "владеют в пятых руках разными именьями и людьми по верующим письмам только". При этом Юферов с сожалением писал, что подобная схема использовалась представителями самых разных сословий, не исключая даже предприимчивых крестьян: "часто, купцы крестьянами и дворовыми людьми, и даже сии самые равными себе, и разные иных стран пришельцы во владении имеют крепостных без совершения крепостей" [9, л. 3, 3 об.].

Ярким примером длительного удержания крепостных людей по верующим письмам может служить дело статского советника А. Данилова, который 19 марта 1809 г. продал купцу Ф. Бродникову землю, а населявших её кре-

стьян отдал в управление по "верующему письму". В результате Ф. Бродников получил право налагать оброк и "собирать с крестьян всякие помещичьи выгоды", наказывать и отдавать их под суд, в рекруты или работы. Не спрашивая разрешения А. Данилова или его наследников, он мог продавать, закладывать и отпускать крестьян. Более того, бывший помещик дал письменное обязательство в том, что он не будет оспаривать любые распоряжения своею "доверителя", включая перепродажу имущества, или передачу во владение третьим лицам по аналогичному "верующему письму" [5, с. 568–570]. Таким образом купец Ф. Бродников, не имевший законного права обладания "населенными землями", становился фактическим собственником и земли, и крестьян.

Множество случаев нарушения установленными законом запрета владеть крепостными крестьянами лицам недворянского происхождения вызвало негативную реакцию власти. По указу от 23 октября 1816 г. помещикам было запрещено предоставлять по "верующим письмам" "...права на продажу или заклад вверяемого в управление их именья и крепостных людей", а также "отдавать на воспитание, или в учение крепостных помещичьих людей" на срок более пяти лет [6, с. 1056–1057]. На практике стремление некоторых купцов и разночинцев обладать крепостными было сильнее установленных государством запретов. Даже несмотря на угрозу наложения денежного штрафа в размере от 200 до 500 руб. и принудительное освобождение работников, незаконно отданных лицам недворянского происхождения в "услужение" или "учение" [7, с. 906–908], помещики и их "доверители" каждые пять лет составляли новые "прокормежные" и "плакатные паспорта", "верующие письма" или контракты на "учение крестьян". Яркой иллюстрацией реального положения дел может служить представление Пензенского Губернского правления, направленное в 1825 г. в Сенат: "...через производимые местными Полициями следствия открывается действительное жительство крепостных людей, даже и с семействами их, у разночинцев в течение многих лет, и распоряжение разночинцами сими людьми, свойственное одним только помещикам..." [8, с. 356].

В некоторых случаях, отданные "в услужение" или "учение" крестьяне находились в полной власти разночинцев или купцов несколько поколений подряд, полностью утрачивая какую бы то ни было связь с законным владельцем. Не имея достоверной информации о перепродаже от одного помещика к другому, или продлении срока пребывания в услужении по "верующему письму", некоторые из них подавали "прошения об отыскании свободы от рабства". Так, например, 7 февраля 1816 г. крестьянин Гаврила Шебалин подал прошение, в котором утверждал, что "...от рождения состоял во владении полковницы Мильгуновой, а от нее продажен, или по закладной, находился у Пензенского купца Федорова Попова в рабстве 15 лет, и оным продан княгини Шаховской крестьянину Павлу Пастухову, ...у коего находился с

семейством лет восемь..." [11, л. 5]. После многолетнего пребывания "в услужении" у лиц недворянского происхождения Г. Шебалин выказывал недовольство тем, что его и его семью передали помещику Яковкину, который "делает сильное семейству его изнурение, одевает хуже других своих людей" [11, л. 5]. Проведенное губернскими властями расследование выявило, что в действительности помещица Мильгунова продала крестьянина коллежскому советнику Яковкину, который, в свою очередь, отдал по "верующему письму" купцу Ф. Попову, а чрез несколько лет, потребовал возвратить крестьян в свое имение. Таким образом, формально, крепостных просто вернули законному владельцу. Однако, с позиции крестьянина, все, что произошло после передачи из владения помещицы Мельгуновой, свидетельствовало о пребывании его в "рабстве", а следовательно, давало ему право подать прошение об "отыскании свободы от рабства".

Все вышеизложенное позволяет констатировать отсутствие в России первой четверти XIX в. общего понимания необходимости и направления поиска вариантов решения крепостного вопроса практически во всех сословных группах. Одна часть российского дворянства стремилась всеми возможными способами сохранить право обладания крестьянами, подчеркивая патерналистский характер взаимоотношений между помещиком и крестьянином, представители другой – ориентирован-

ной за либеральные ценности группы – соглашаясь с тезисом о противоречии "рабства" нормам христианской морали и естественному стремлению личности к экономическому благосостоянию, разрабатывали различные проекты смягчения/отмены личной зависимости крепостных. При этом, одновременно с ними, были и те, кто, несмотря на установленные законом ограничения, отдавал своих крестьян лицам недворянского происхождения по различным доверительным письмам.

Не менее противоречивым были практические действия отдельных представителей купечества, мелкого чиновничества и даже предприимчивого крестьянства. Все они, с различной степенью интенсивности пытались, либо подвинуть власть на расширение юридических оснований для приобретения населенных земель, либо, используя пробелы в законодательстве, фактически, приобретали дворовых людей. Сами же крепостные крестьяне, в большинстве случаев, ожидали изменений в своем положении по "всемилодивейшему соизволению" императора и нередко предполагали, что освобождение от власти помещиков будет сопровождаться переводом их в разряд государственных крестьян [14]. Такое положение во многом определило нерешительность Александра I в проведении полномасштабных социальных преобразований, которые в большей или меньшей степени затронули бы интересы всех сословных групп российского общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Долгих А.Н. Вопрос о продаже людей без земли в политике российского самодержавия в 1820-х – начале 1830-х гг. // Вехи минувшего: ученые записки исторического факультета. Вып. 2. Липецк: Изд-во ЛГПУ, 2000. С. 29–51.
2. Полное собрание законов Российской империи. Собрание I. Т. XXVI. СПб., 1830. № 20075.
3. Полное собрание законов Российской империи. Собрание I. Т. XXVII. СПб., 1830. № 20244.
4. Полное собрание законов Российской империи. Собрание I. Т. XXVIII. СПб., 1830. № 21481.
5. Полное собрание законов Российской империи. Собрание I. Т. XXXI. СПб., 1830. № 24547.
6. Полное собрание законов Российской империи. Собрание I. Т. XXXIII. № 26469. СПб., 1830.
7. Полное собрание законов Российской империи. Собрание I. Т. XXXVIII, СПб., 1830. № 29416.
8. Полное собрание законов Российской империи. Собрание I. Т. XL. СПб., 1830. № 30407.
9. Российский государственный исторический архив. Ф. 1260. Оп. 1. Д. 591.
10. Российский государственный исторический архив. Ф. 1260. Оп. 1. Д. 619.
11. Российский государственный исторический архив. Ф. 1553. Оп. 1. Д. 177.
12. Словарь Академии Российской, по азбучному порядку расположенный. Ч. IV.: О–П. СПб.: тип. Императорской Академии Наук, 1822. 1536 стб.
13. Тимофеев Д.В. Варианты решения крепостного вопроса в России первой четверти XIX века: опыт сравнительного анализа "недозволенных речей", прошений и дворянских проектов // Петербургский исторический журнал. Исследования по российской и всеобщей истории. 2015. № 4 (08). С. 35–46.
14. Тимофеев Д.В. "Свобода" и "рабство" в крестьянских прошениях первой четверти XIX века // Вопросы истории. 2015. № 7. С. 79–90.
15. Тимофеев Д.В. Прошения и жалобы российских подданных первой четверти XIX в.: индивидуальные стратегии поведения в контексте процесса модернизации // Человек в условиях модернизации XVIII–XX вв.: сб. науч. ст. / ФГБУН Институт истории и археологии УрО РАН. Отв. редактор В.В. Алексеев. Екатеринбург, 2015. С. 113–118.

ИСТОЧНИКОВЕДЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ АРХИВНЫХ ОПИСЕЙ

PROBLEMS OF SOURCE STUDY OF THE ARCHIVE INVENTORIES

J. Yumasheva

Annotation

The article discusses the possibility of using archival inventories as a historical source. Comprehensive analysis of the object of study, the author comes to the conclusion that the potential of the source study of archival inventories is undervalued, because the archival practice, the rights of archival inventories used more than 200 different species, types and forms of documentation. Information potentials species, types and forms of archival documents are not equivalent and therefore require detailed study.

Keywords: archival inventory, archival description, historical source, criticism of historical sources.

Юмашева Юлия Юрьевна

*К.ист.н., Зам. дир. Всероссийского
научно-исследовательского
института документоведения
и архивного дела ВНИИДАД*

Аннотация

В статье рассматривается возможность использования архивных описей в качестве исторического источника. Всестороннее анализируя объект изучения, автор приходит к выводу о том, что источниковедческий потенциал архивных описей недооценен, поскольку в архивной практике на правах архивных описей используется более 200 различных видов, типов и форм документации. Информационные потенциалы видов, типов и форм этой архивной документации не равнозначны и потому нуждаются в детальном исследовании.

Ключевые слова:

Архивная опись, архивное описание, исторический источник, источниковедческая критика.

Архивная опись и составляющие его архивные описания никогда не рассматривались в исторической науке и архивоведении как исторический источник. Между тем, очевидно, что их создание жестко детерминировано целевым предназначением, а также целым спектром иных внешних характеристик, к которым могут быть отнесены как "объективные" факторы (условия внешней среды, в которой создавалась данная вторичная документная информация; наличие и содержание требований нормативно-правовой документации, уровень достигнутых к моменту создания описи общеисторических знаний или знаний в специальных исторических дисциплинах; уровень развития машиночитаемых форматов описания коллекций (актуально с конца 1970-х гг.)), так и "субъективный человеческий фактор" (уровень профессионализма автора описи, уровень его знаний описываемой предметной области, а также результаты осмысления им всех вышеупомянутых условий внешней среды и т.п.).

В этом невнимании к описям проявлялось отношение к вторичной архивной документной информации именно как к служебной документации, не обладающей самостоятельной ценностью исторического источника, и выполняющей вспомогательные утилитарные функции: учета, контроля за наличием, инструмента архивной эвристики,

и даже результата преодоления "дискретности архивных документов, т.е. их разделенности во времени и пространстве" и "реконструкции исторических или логически связанных документальных комплексов-фондов и коллекций" [5, с. 12-13].

Эта "служебность" выражается также в том, что в логической цепочке, предложенной еще А.С. Лаппо-Данилевским "активный документ – хранимый (архивный, библиотечный, музейный) документ – исторический источник", архивным описям вовсе не отводится места, т.к. на их месте расположились два тире. В первом случае тире обозначает момент подготовки документов (их систематизации в единицы хранения, создание архивной (сдаточной) описи и т.п.) к передаче в архив и саму эту передачу. Во втором – олицетворяет момент обращения исследователя к архивной описи как к информационному источнику о хранящихся в архиве документах, проведению процедур поиска (архивной эвристики) и получения их результатов в виде выявленных документов (исторических источников) по изучаемой проблематике.

Между тем, учитывая то, что источник понимается как продукт целенаправленной человеческой деятельности, как историческое (социальное) явление, архивные описи (также как и музейная и библиотечная документация), с

одной стороны, безусловно, являются историческим источником, а с другой, – представляют собой один из важнейших элементов цепи, без которого трансформация документа от состояния "активного использования в делопроизводственной практике" до "исторического источника, введенного в научный оборот", практически невозможно.

Дополнительным и весьма весомым аргументом в пользу рассмотрения вторичной документной информации, архивных описей и содержащиеся в них описания в качестве исторических источников, является также то, что исследователи обращаются к ним, как к источникам информации, значительно чаще, чем собственно к первичной документации [7, с. 182], вовлеченность которой "в сферу научных, культурных и художественных изысканий" считается одним из основных критериев превращения архивного документа, находящегося "в состоянии покоя" [4, с. 20–29] (т.е. хранящегося в архиве), в исторический источник.

Архивные описи и архивные описания имеют еще ряд свойственных историческим источникам черт, на краткой характеристике который целесообразно остановиться особо.

Так, во-первых, архивные описи и содержащиеся в них архивные описания являются носителями информации, на основе которой исследователи могут реконструировать:

- а. общественно-историческую реальность, в условиях которой созданы сами архивные описи;
- б. комплексы первичной архивной документации (источниковый массив) о событии, процессе или явлении прошлого.

Во-вторых, архивные описи и архивные описания являются сложным, многоуровневым в семантическом плане историческим источником, поскольку они в полном смысле представляют собой "результат отражения субъектом объективной реальности, который включает в себя как видимый компонент, являющийся знанием, так и ту часть отражения реальности, которая зафиксирована, но остается неизвестной субъекту или неосознанной им" [3, с. 123].

В-третьих, архивные описи и содержащиеся в них архивные описания могут быть отнесены к массовым историческим источникам. При этом "массовый" характер описей не вызывает сомнений при использовании любого, закрепившегося в историографии подхода к определению данного понятия. [8; 6; 2; 1]

В-четвертых, необходимо отметить такую особенность архивных описей, как их "сводный" характер, кото-

рый в определенном смысле роднит этот источник со сводными статистическими источниками. Создание архивных описаний, включаемых в архивные описи, зиждется на "аналитико-синтетической" обработке содержательных сведений первичной документной информации. С одной стороны, это придает архивным описаниям и описям характер обобщающей (сводной) информации. А с другой – превращает их в чрезвычайно уязвимый с точки зрения полноты, достоверности и репрезентативности данных источник, поскольку в отличие от сводных статистических материалов, методы создания архивных описаний и описей носят субъективно-оценочный характер.

К сожалению, наиболее эффективным способом преодоления этих недостатков архивных описей и описаний, являющихся имманентно присущими природе любого обработанного, сводного источника, является необходимость обращения к первичной архивной документации и тотальный ее просмотр.

Существует и иной способ преодоления недостатков архивных описей и описаний. Он заключается в проведении полномасштабного источниковедческого анализа всей совокупности архивных описей и описаний, созданию их типологии, описанию методов создания описей и архивных описаний и разработке методов работы с каждым из этих типов и видов документации. Формирование типологии и предложений по работе с информацией каждого из типов архивных описей и описаний позволит сориентировать исследователей в выборе инструментов работы с ними и преодолению их информационных недостатков. Представляется, что этот инструментарий должен находиться в багаже каждого исследователя, начинающего работу в архиве.

Все перечисленные особенности архивных описей и архивных описаний являются наглядным свидетельством того, что отнесение этой документации к массовым историческим источникам представляется более чем оправданным.

Изменение точки зрения архивные описи и исследование их в качестве исторического источника является насущной необходимостью в связи с тем, что в архивной практике в качестве и на правах архивных описей до настоящего времени используется более 200 [9] различных видов, типов и форм документации, как создававшихся специально для целей архивного дела (выполнение учетно-статистической функции, функции научно-справочного аппарата и др.), так и не предназначавшихся изначально для использования в архивной практике. Очевидно, что информационный потенциал каждого из видов и типов архивных описей или документации, используемой на правах архивных описей, не равнозначен, и определяется ее изначальным предназначением.

Кроме того, развернувшиеся в последние четверть века процессы информатизации архивной сферы и создания на основе сведений архивных описей автоматизированных информационно-поиско-

вых систем, требуют выработки современных механизмов работы с новой "компьютерной" формой представления "бумажных" форм архивной документации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Источниковедение: Теория. История. Метод. Источники российской истории. Учебное пособие / И.Н.Данилевский, В.В.Кабанов, О.М. Медушевская, М.Ф.Румянцева. М., 2007.
2. Ковальченко И.Д. Исторический источник в свете теории информации // История СССР. 1982, №3.
3. Ковальченко И.Д. Методы исторического исследования, М., 2003.
4. Козлов В.П. Документ в состоянии покоя: архивный, источниковедческий, археографический аспект // Архивоведение и источниковедение отечественной истории. Проблемы взаимодействия на современном этапе. М., 2002, с. 20–29.
5. Козлов В.П. О некоторых современных теоретико-методологических проблемах архивоведения и источниковедения. // Архивоведение и источниковедение отечественной истории. Проблемы взаимодействия на современном этапе. М., 1995, с. 12–13.
6. Литвак Б. Г. Очерки источниковедения массовой документации XIX – начала XX вв. М., 1979.
7. Савин В.А. Документ – архивный документ – исторический источник – памятник истории и культуры: проблемы проявления сущностных характеристик // Архивоведение и источниковедение отечественной истории. Проблемы взаимодействия на современном этапе. М., 1997.
8. Стрельский В. И. Основные принципы научной критики источников по истории СССР. Киев, 1961.
9. Юмашева Ю.Ю. и др. Изучение типологии и эволюции исторических форм архивной учетной документации и возможности их представления в электронной среде. / М.: ВНИИДАД, 2014.

© Ю.Ю. Юмашева, (Yumasheva@vniidad.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,

13-я международная специализированная выставка

ЭКСПОКАЗАН

ресурсосбережение

14-16 марта

Казань 2017

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

12+

ВЫСТАВОЧНЫЙ ЦЕНТР
 150 - 9001

КАЗАНСКАЯ
 ЯРМАРКА

Реклама

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ СЛОВООБРАЗОВАНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ УЧЕБНОГО ТРИЛИНГВИЗМА

INSTRUCTIONAL TECHNIQUES FOR TEACHING WORD-FORMATION SYSTEM OF FOREIGN LANGUAGE IN NATIONAL EDUCATIONAL TRILINGUALISM

R. Abdulhalimova

Annotation

The article is dedicated with the implementation of coordinated, inter-related teaching of linguistic disciplines in the conditions of teaching of three languages, national school, which is currently of particular importance. Examines sociolinguistic, psychological and pedagogical aspects of multilingualism in educational national school.

Keywords: psychological aspect, bi – and multilingualism, interference, trilingualism.

Абдулхалимова Раисат Омаровна
К.ф.н., доцент, ФГБОУ ВО "Дагестанский
государственный медицинский
университет", г. Махачкала

Аннотация

В статье рассматривается вопрос об осуществлении координированного, взаимосвязанного преподавания лингвистических дисциплин в условиях учебного трехязычия национальной школы, который приобретает в настоящее время особое значение. Изучаются социолингвистические, психологические и педагогические аспекты учебного многоязычия в национальной школе.

Ключевые слова:

Психологический аспект, дву- и многоязычие, интерференция, полилингвизм, трилингвизм.

В контексте психологического аспекта дву- и многоязычия данные понятия рассматриваются как определенные явления человеческой психики, состоящие в умении одних и тех же лиц общаться средствами двух или нескольких языков. Суть многоязычия и обычно сопровождающей его интерференции первоначально рассматривалась, как отмечено выше, У.Вайнрайхом в лингвистическом плане и ассоциировалась, соответственно, с исследованием собственно лингвистических основ языкового контактирования (Вайнрайх 1972). Однако именно этот ученый первым связал явление интерференции непосредственно с полигlossией и констатировал, что для исследования двуязычия и языковых контактов необходимо объединить усилия лингвистики и смежных наук. В определенной мере вследствие этого понятия билингвизма, полилингвизма, интерференции стали предметом исследования и психологической науки, в частности, психологии обучения языкам (Блох 1989, Гулузаде 2000).

Важная роль в исследовании психологического аспекта полилингвизма принадлежит фундаментальным трудам Л.С.Выготского, одним из первых отечественных ученых показавшего огромное положительное значение дву- и многоязычия в интеллектуальном развитии формирующейся личности. Он подчеркивает, что усвоение иностранного языка не повторяет пути овладения родным, а представляет собой своеобразный процесс, при

котором используется вся семантическая сторона системы родного языка индивида. Поэтому обучение любому новому языку должно непременно осуществляться на основе родного, с максимальной опорой на него. Ребенок овладевает родным языком неосознанно, стихийно, а иностранным – напротив, осознанно и намеренно. Усвоение последнего опирается на известный уровень владения родным языком, на определенную систему знаний в нем. Это позволяет индивиду не только лучше изучить иностранный язык, но и глубже понять родной как частный случай языковой системы, включая обобщение языковых явлений и осознание речевых операций.

А.Г. Зоргенфрей, поддерживая и развивая эту мысль, говорит о двух активных видах двуязычия: организованном и неорганизованном. Неорганизованный билингвизм обычно наблюдается у ребенка в самом раннем детстве главным образом под влиянием условий дву- или многоязычной среды. Организованное же двуязычие имеет место в ситуации школьного обучения. Любой язык при совершенном овладении им может являться, по утверждению ученого, средством мышления и общения, однако лишь один из них – родной занимает исключительное положение в деятельности практического сознания индивида. Поэтому, чтобы создать оптимальные условия изучения неродных языков, процесс этот должен носить непременно организованный характер, позволяющий тщательно продумать, спланировать, систематизировать

познавательную деятельность. Только путем организованного обучения может быть обеспечена реальная продуктивность формирования двуязычия (Румянцев 1978).

Конструктивность исследования проблем формирующегося многоязычия требует тщательного изучения, анализа и творческого использования основных положений отечественной психологии обучения языкам, сформулированных и научно обоснованных в фундаментальных трудах Б.В.Беляева и В.А.Артемova. С точки зрения Б.В.Беляева, усвоение иностранного языка может осуществляться двумя путями: а) практически; б) путем школьного обучения. Первый, по мнению ученого, совпадает с путем овладения родным языком. В условиях образовательного процесса школы усвоение нового языка происходит сознательным путем, т.е. от изучения языковой теории к речевой практике.

Главной теоретической предпосылкой, положенной В.В.Беляевым в основу исследования закономерностей овладения речью на иностранном языке, является положение о непосредственных и необходимых связях между мышлением и речью. Усвоение слов любого неродного языка, считает автор, неизбежно связано с формированием в сознании индивида новых понятий, закрепленных за этими словами, овладение речью – с развитием нового способа мышления (Леонтьев 2000).

В.А. Артемов, оспаривая данную мысль, отмечает, что мышление во всех языках является одинаковым и, следовательно, процесс обучения неродному языку не связан с формированием нового способа мышления на нем. Кроме того, ученый выступает и против использования в школьном обучении лишь практического пути усвоения иностранного языка, так как это, по его мнению, возможно только в детском возрасте. На более поздних ступенях образования, естественным и оптимальным он считает метод, сочетающий речевую практику с теоретическим анализом изучаемых языковых фактов (Артемов 1969).

Серьезный научный интерес представляет точка зрения Н. В. Имедадзе относительно психологической природы одновременного овладения двумя языками. Ученым установлены и охарактеризованы основные психологические закономерности раннего двуязычия, состоящие в следующем:

1. формирование раннего двуязычия обычно происходит без особых затруднений;
2. усвоение эквивалентной лексики двух языков напоминает усвоение синонимических слов одного языка;
3. при усвоении двух грамматических систем наблюдается их взаимовлияние и взаимодействие в сознании индивида;
4. развитие раннего двуязычия проходит две стадии: а) стадию смешанной речи;
5. стадию формирования в сознании индивида отдельных языковых систем;
6. двуязычие помогает глубже осознать явления и факты родного языка.

Вслед за рядом своих предшественников Н.В.Имедадзе доказывает, что даже в раннем детском возрасте изучение двух (или более) языков играет значительную положительную роль, как в интеллектуальном развитии ребенка, так и в общем формировании его личности (Имедадзе 1966).

Еще более глубокое, полное и яркое освещение вопросы психологии формирования многоязычия, в том числе учебного, получили в фундаментальном исследовании А.И. Яцкиявичюса. Отличие полиглота от одноязычного индивида ученый видит в том, что в сознании первого контактируют и взаимодействуют несколько языков (а следовательно, несколько лингвистических систем), причем при изучении нового языка развивается не новый способ мышления на нем, а формируются речевые умения и навыки выражения мыслей посредством нового кода. Процесс формирования речевых навыков, их положительного переноса и интерференции ассоциируется в данной концепции с деятельностью учения, с психофизиологической организацией индивида. Ученый характеризует типичные для Литовской республики условия формирования полилингвизма – неорганизованное двуязычие в дошкольном возрасте, научение двум, трем языкам в школе, пути усвоения взрослыми нескольких языков: "В нашей действительности нередко дети еще до школы усваивают не один, а два языка, и таким образом становятся двуязычными. Основной стимул формирования тот же самый, что и при развитии родного языка – окружающие ребенка условия рожают потребность общаться средствами не одного, а двух языков. Наиболее естественно такие условия возникают в семьях, члены которых говорят на двух языках. Дети в такой семье параллельно усваивают два языка. Оба они являются как бы родными. Это раннее дошкольное двуязычие. В школьном возрасте бывают случаи, когда сначала дети усваивают один родной язык, а второй язык вводится позже, после того, как первый уже в известной мере развит... Это – позднее двуязычие" (Яцкиявичюс 1970). Значительное влияние на развитие учебного полилингвизма оказывают, в частности, организация и методика преподавания языков. В дошкольном возрасте, например, при почти стихийном формировании многоязычия степень проявления интерференции гораздо выше, чем в школьных условиях. "При неорганизованном формировании двуязычия отчетливо выступает интерферирующее влияние одного языка на другой, порождающее многочисленные речевые ошибки, которых дети самостоятельно не замечают... Родители двуязычных семей, как правило, не имеют никакой информации об организации развития своих двуязычных детей, поэтому языки являются в большей или меньшей мере смешанными. Развитие одного и другого не является тождественным. Чаще всего преобладает язык матери", – утверждает ученый. Характеризуя "позднее двуязычие", он указывает, что "дети, у которых первый язык уже оформился, до введения второго языка, с самого начала осознают каждый язык как особое явление, сами

справляются с переводом с одного языка на другой. Усвоение второго языка начинается не с отдельных слов, а с простейших предложений... Усвоение функциональной грамматики второго языка протекает под сильным влиянием первого... Второй язык, таким образом, бывает смешанным. Интерференция второго языка по отношению к первому проявляется главным образом в заимствовании слов и выражений из второго языка".

Характеризуя общую организацию обучения языкам, А.И.Яцкиявичюс подчеркивает, что основной путь формирования полилингвизма в современном обществе идет через школу. Развитие массового школьного многоязычия представляет собой организованный процесс. Именно организация определяет количество изучаемых языков, объем времени, отводимого на каждый из них, возраст учащихся к моменту введения нового языка, основные методы преподавания. Существенное положительное воздействие на интеллектуальное развитие личности оказывает, по убеждению ученого, то обстоятельство, что в современной национальной школе изучаются как минимум три языка.

Это является чрезвычайно важным условием культурного роста и полноценного существования. Знание языков представляет широкие возможности для удовлетворения целого ряда информационных и иных потребностей современного подрастающего поколения.

Это, например:

- а.) изучение научной литературы;
- б.) чтение художественных произведений авторов-носителей изучаемого языка;
- в.) познание культуры других народов;
- г.) совершенствование техники выражения мыслей;
- д.) выступление в качестве посредника между людьми, говорящими на различных языках;
- е.) удовольствие, возникающее в самом процессе изучения языков. Условия формирующегося полилингвизма способствуют развитию психических явлений, характерных именно для многоязычных индивидов. Это, прежде всего "переводы с одного языка на другой, возможность принимать и запоминать информацию средствами нескольких языков и передавать ее на любом из них" (Дадов 2000). Формирование двуязычия в дошкольном возрасте, как отмечает исследователь, показывает, что умение переводить появляется у детей даже без специального обучения и выступает как особенность билингвизма. При овладении же неродными языками в школьных условиях переводы используются чаще всего в качестве способа семантизации лексических единиц или как средство контроля понимания речи. Таким образом, в практике многоязычного общения переводы представляют собой обычное, повседневное явление (Дадов 2000).

Глубокое изучение психологической природы би- и полилингвизма позволило сделать вывод о взаимовлиянии и взаимодействии языков, о своеобразном проявлении

соотношений речи и мышления. Тот факт, что одна и та же информация в условиях полилингвизма воспринимается и выражается средствами разных языков, приводит к идее инвариантности мыслимого и передаваемого в коммуникации содержания по отношению к различным формам его передачи. В подобных обстоятельствах "мышление осуществляется более общим кодом, чем коды конкретных языков", что красноречиво свидетельствует в пользу формирующегося учебного трилингвизма современной национальной школы. Однако на основе тщательного анализа типичной языковой ситуации общеобразовательных учреждений А.И.Яцкиявичюс указывает, что при существующей организации педагогического процесса и реализуемой методике обучения языкам потребности учащихся в общении учитываются далеко не в должной мере, условия для благоприятной мотивации овладения новым языком не создаются, оптимальное подкрепление речевых упражнений не обеспечивается. Все это приводит к тому, что формирование многоязычия в учебно-воспитательном процессе школы протекает, по утверждению ученого, медленными темпами, усваиваемые языки оказываются "смешанными" с доминирующим родным языком учащихся.

Исходя из психологических характеристик би- и полилингвизма, учеными выработан ряд рекомендаций по организации обучения двум, нескольким языкам в условиях образовательного учреждения.

В числе этих рекомендаций следующие:

- ◆ унификация методик преподавания родного, русского и иностранного языков;
- ◆ выявление речевых умений и навыков, которые могут вызвать интерференцию;
- ◆ акцентирование тождественных и отличающихся явлений и фактов языков, контактирующих в учебном процессе;
- ◆ целенаправленное подкрепление ассоциативных связей между языковыми оппозициями;
- ◆ достижение автоматизации речевой деятельности с целью преодоления или нейтрализации интерференции (Асадуллин 1994).

Обогащение опыта психологических исследований, накопление соответствующих знаний по проблеме многоязычия способствовали их постепенному проникновению и в область методики преподавания языков. Данные психологии стали использоваться и учеными-методистами для полного научного обоснования разрабатываемых теорий, систем, технологий обучения языкам, для характеристики деятельности учащихся.

Анализ имеющихся данных о психологических особенностях и механизме речи позволяет ученым представить определенную модель акта речевой коммуникации. Последняя согласно этой модели начинается с мотивов говорения и довольно общих схем содержания будущего высказывания. Далее от общей программы осуществляется переход на конкретный код, предназначенный для понимания... После этого следует повторное программи-

рование и озвучивание выбранного кода. Нервно–психические процессы переходят в моторику артикуляционного аппарата, движения которого превращают замысел говорящего в разнообразные по своей физической форме колебания воздуха. Эти колебания достигают слухового аппарата другого человека и вызывают нервные импульсы, благодаря которым происходит восприятие и понимание" (Гальперин 1972).

Напомним, что психофизиологическая организация полиглота отличает его от одноязычного индивида целым рядом дополнительных психических процессов, главный из которых представлен взаимодействием контактирующих в его сознании лингвистических систем. При изучении нового языка развивается, как уже отмечалось, не новый способ мышления на нем, а комплекс речевых умений и навыков выражения мыслей, передачи информации посредством нового кода.

Темпы и качество овладения школьниками вторым, а затем третьим языком определяются, по утверждению ученых, целым рядом факторов, в числе которых – психологическое состояние учащихся, их способности, имеющийся филологический опыт; индивидуальные особенности педагога, методы и средства обучения, учебно–методические комплекты и т.д.

В качестве основных выделены следующие три фактора, установленные в классических опытно–экспериментальных исследованиях:

- а.) благоприятная мотивация;
- б.) повторяемость усваиваемых действий;
- в.) подкрепление отдельных повторений определенными значимыми для индивида стимулами.

Рассмотрим подробнее потенциал действенности этих факторов.

Научение первому (родному) языку осуществляется в определенной мере стихийно и на совершенно иной мотивационной основе, чем научение второму, третьему языкам в условиях общеобразовательной школы. Ребенок оказывается перед противоречием: с одной стороны – потребность общения и накопления новой информации, с другой – отсутствие средств для этого. Мотивационная основа изучения в данном случае состоит в потребности общения.

Обучение же второму, третьему языку в школе "обычно не создает противоречия между потребностью и средствами общения. Оно выдвигает требования и цель изучения языка. Если требования школы совпадают с желаниями учащихся, то есть если они сами хотят изучать второй язык, научение протекает на основе познавательных интересов.

Однозначно отрицая фактор принуждения, вызывающий отрицательные эмоции и не представляющий благоприятной мотивационной основы научения, большинство ученых предлагают создавать условия для развития у учащихся познавательных интересов и стремления овладеть вторым, третьим языком. К этим условиям они относят, прежде всего, осознание школьниками необходимости владения русским языком как средством межнационального общения и получения разнообразной информации, иностранным языком как средством общения с его носителями и т.д. (Васильева 1996).

ЛИТЕРАТУРА

1. Асадуллин А.Ш. Проблемы двуязычия и пути решения //Родной язык.– 1994.–№2.–С.43–47.
2. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. Вып.6. Языковые контакты.– М., 1972.– С.25–60.
3. Блох Н.Я. Всеобщее и особенное при сопоставительном изучении языков //Сопоставительная лингвистика и обучение второму языку.– М., 1989.– С.73–83.
4. Гулузаде Я.М. Язык обучения как фактор формирования личности //Язык образования и образование языка: Материалы Международной научной конференции. – Великий Новгород: Изд–во НовГУ, 2000. – С.85–86.
5. Леонтьев А.А. Мышление на иностранном языке как психологическая проблема// Иностранные языки в школе.– 1973.– N 1. – С. 24–30.
6. Румянцев В.Ф. Обучение билингва явлениям третьего языка в условиях национальных школ: Автореф. дис.... канд. пед. наук.– М.,1978. – 16 с.
7. Имедадзе Н.В. К психологической природе одновременного овладения двумя языками: Автореф. дис. ...канд. пед. наук.– Тбилиси, 1959. – 22 с.
8. Яцкиевичус А.И. Психология формирования многоязычия: Авто–реф.дис.... докт. псих, наук.– Л., 1970.– 54 с.

© Р.О. Абдулхалимова, (sabri82@mail.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ПО ОБУЧЕНИЮ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ НАЦИОНАЛЬНОГО УЧЕБНОГО ТРИЛИНГВИЗМА

METHODS FOR TEACHING DERIVATIONAL SYSTEM OF THE ENGLISH LANGUAGE IN NATIONAL EDUCATIONAL TRILINGUALISM

A. Azizhanova

Annotation

The article examines methods of teaching Russian and foreign languages, national school, taking into account characteristics of students' native language and on the basis thereof, issues of teaching word formation as a structural base of each of the linguistic system, structural-typological similarities and differences between languages, the influence of transposition and interference on the acquisition of foreign and Russian.

Keywords: Morphemic analysis, word formation, linguistic system, vocabulary, semantics, grammatical class.

Азизханова Анжела Эмирсултановна
К.ф.н., доцент, ФГБОУ ВО
"Дагестанский государственный
медицинский университет",
г. Махачкала

Аннотация

В статье рассматривается методика преподавания русского и иностранного языков в национальной школе, с учетом особенностей родного языка учащихся и на его основе, вопросы обучения словообразованию как конструктивной базе каждой лингвистической системы, структурно-типологические сходства и расхождения между языками, влияние транспозиции и интерференции на овладение иностранным и русским языком.

Ключевые слова:

Морфемный анализ, словообразование, лингвистическая система, лексика, семантика, грамматический класс.

Словообразование, являясь сквозной темой школьных программ по русскому, родному и иностранному языкам, изучается на всех этапах образовательного процесса в курсах трех дисциплин и служит прочной базой для формирования разнообразных лингвистических умений, в первую очередь – лексических. Хорошее знание структуры слов и способов их производства существенно облегчает овладение лексическим составом любого языка, развитие навыков правильного словоупотребления, построения предложений и т.д.

Не случайно в качестве одного из важных принципов системы комплексного отбора иноязычной лексики для изучения в средней школе выступает именно учет словообразовательной ценности ее единиц, т.е. способности к образованию других слов.

Разработка методической системы обучения школьников словообразовательным возможностям английского языка требует строгого учета так называемой иерархии уже сформированного и формирующегося у них опыта по овладению соответствующим инвентарем трех лингвистических систем. Словарь учащихся-билингвов состоит, как известно, из активного и пассивного запаса лексики родного и русского языков. Переход из пассива в актив в рамках родного языка происходит относительно легко, даже в определенной мере стихийно. Без особых

затруднений он осуществляется и в области второго языка – русского, так как изучение обеих лингвистических систем на рассматриваемом этапе образования находится на стадии владения разговорной речью. При усвоении лексики иностранного (третьего) языка у школьников также формируется активный и пассивный словарь, но границы между этими его пластами гораздо менее подвижны, чем в родном и русском языках.

Понимание слов изучаемого неродного языка (русского, в большей мере иностранного) в устной или письменной речи требует умения ассоциировать их звуковую, графическую оболочку с лексическим значением. Этому и способствует в немалой степени знание деривативных формантов и способов словопроизводства, являясь в то же время важным средством расширения рецептивных возможностей.

В числе целей обучения неродному языку в школьных условиях – формирование наряду с активным и пассивным еще и потенциального словаря. Если активный и пассивный минимумы четко определены, ограничены, "замкнуты" и их тщательная отработка равно обязательна, то потенциальный словарь носит так называемый "открытый", индивидуальный характер. Он возникает на основе самостоятельной семантизации учащимися неизученной лексики в момент чтения. Само собой разумеет-

ся, что его объем и развивающийся на основе этого объема лексический навык находятся в прямой зависимости от степени овладения каждым учащимся активным и пассивным минимумами. Потенциальный словарь складывается на основе слов, состоящих из знакомых словообразовательных элементов, и слов, значение которых выводимо по конверсии. Это служит основанием для выводимости значения незнакомых производных лексических единиц, под которой понимается возможность раскрытия их смысла по семантике составляющих компонентов. Необходимыми условиями освоения и реализации данного феномена в учебно-познавательной деятельности являются знание морфологической структуры слова, значений деривативных аффиксов, способов словопроизводства, а также специально развиваемые умения и навыки в области словообразования.

В качестве основных методических приемов, используемых при изучении словообразования и содействующих развитию умения самостоятельно применять полученные знания на новом языковом материале, выделяются следующие:

- а.) морфемный анализ,
- б.) словообразовательный анализ,
- в.) сравнение,
- г.) замена,
- д.) выделение,
- е.) группировка и обобщение,
- ж.) сопоставление.

Рассмотрим каждый из них более подробно.

Морфемный анализ представляет собой деление слова на значимые части – морфемы. Систематическое употребление этого приема позволяет школьникам глубже осознавать структуру слова, точнее усваивать его значение.

В английском языке омонимичными являются, например, суффикс прилагательных "-ed" со значением "имеющий то, что выражено словообразующей основой" (horned – рогатый, fevered – лихорадочный, bearded – бородатый) и суффикс глаголов "-ed", являющийся формообразующим (worked – работал, walked – гулял, learned – учил и др.). В таких же отношениях находятся приставка "un-" с отрицательным значением, образующая имена прилагательные от основ прилагательных (unkind – недобрый, unwilling – нежеланный, unheated – бессердечный, uneatable – несъедобный и др.) и омонимичная приставка "-un", производящая глаголы от глаголов (to unbutton – расстегнуть, to unlock – отпереть, to unpack – распаковать и др.). Все это должно непременно учитываться в обучении школьников сознательному членению слова при определении его морфемного состава. Не менее важным приемом обучения словообразованию является словообразовательный анализ слова, предполагающий "членение основы производного слова на две части: на про-

изводящую основу и морфему, при помощи которой образовано анализируемое слово от производящей основы другого слова". В ходе словообразовательного анализа школьники глубже осознают закономерности и способы производства новых лексических единиц, выявляют семантику деривативных аффиксов, задумываются над смысловым значением слов.

На базе словообразовательного анализа и часто параллельно с ним осуществляется и анализ морфемный. Во избежание смешения учащимися этих двух операций над словом необходимо объяснять им разницу между тем и другим, добиваясь четкого разграничения данных приемов работы. При морфемном анализе в слове вычлняются, как уже отмечалось, все составляющие его морфемы: про-хлад-н-ый, без-вкус-н-ый, при-влек-а-тельность.

При словообразовательном же анализе школьники выясняют, как образовано слово (от чего и помощью чего), определяется способ словообразования: friendship, difference, writer, movement.

Задачи усвоения структуры слова и словообразования, формирования соответствующих умений и навыков существенно актуализируются при изучении частей речи: школьники ближе знакомятся с регулярными и продуктивными аффиксами, способами и моделями словопроизводства, характерными для единиц разных лексикограмматических классов, овладевают умением понимания и конструирования производных лексем на основе знакомых составляющих компонентов.

Работа по изучению словообразования частей речи должна проводиться в тесной взаимосвязи и соответствии с изучением их грамматических категорий.

Каждый лексикограмматический класс слов характеризуется определенной совокупностью словообразовательных моделей, овладевая которыми учащиеся усваивают способы и средства образования слов. Особое внимание в практике обучения русскому языку в условиях национальной школы обычно уделяется морфологическому способу словопроизводства как наиболее продуктивному в данной лингвистической системе. Изучение данного языкового уровня в национальной школе преследует в основном практическую цель, состоящую в обогащении и расширении лексического запаса учащихся. Поэтому в курс данной дисциплины необходимо вводить большое количество упражнений на конструирование единиц того или иного лексикограмматического класса по известным словообразовательным моделям, по аналогии с уже изученными.

Таким образом, необходима систематическая и планомерная работа по развитию умения самостоятельно семантизировать производные слова, ибо если учащийся может четко соотнести производящую и производную основы, правильно выделить словообразовательный аффикс, т.е. установить модель образования слова и по отличительным признакам соотнести

ее с соответствующим словообразовательным типом, он сможет вывести значение нового для него слова.

Это представляется возможным в результате выполнения специально разработанной системы словообразовательных упражнений, направленной на достижение быстрого и безошибочного применения полученных знаний на практике, формирование навыков морфемного и словообразовательного анализа, подбора однокоренных слов, понимания семантики производных лексических единиц и последующее использование их в речи.

Руководствуясь принципом поэтапности формирования и развития умений и навыков, положенного в основу предлагаемой системы упражнений, охарактеризуем следующие этапы овладения способами и средствами английского словообразования в условиях учебного трехязычия национальной школы.

На первом этапе осуществляется, как известно, актуализация опорных знаний, предполагающая формирование у учащихся ориентировочной основы деятельности. Правильная ориентировка во многом способствует развитию у школьников полного представления о предмете изучения – словообразовательной системе языка, а затем на базе осознания предмета деятельности по овладению словообразовательной системой – формированию логики этой деятельности. Внимание школьников направляется при этом на важнейшие, наиболее характерные смысловозначительные черты словообразовательных систем каждого из трех языков. Знания, приобретаемые на данном этапе, служат составляющими той лингвистической культуры, которая оказывает существенную помощь при переходе от изучения первой языковой системы к изучению второй и третьей.

Второй этап представляет собой этап формирования словообразовательных умений и навыков, в процессе которого психологически и методически целесообразным считаем выполнение упражнений, построенных на сходных и контрастных явлениях и фактах словообразовательных систем родного, русского и английского языков и направленных на использование транспозиции и предупреждение внешней интерференции.

Говоря о формируемых умениях и навыках образования и употребления в речи производных лексических единиц, необходимо иметь в виду, что собственно образование новых слов не находится на данном этапе в центре внимания, а лишь обслуживает речь.

Наличие у школьников формирующихся и в определенной мере сформированных умений и навыков словообразовательного анализа и синтеза должно обеспечить условия перехода к третьему этапу, на котором осуществляется их дальнейшее совершенствование. На этом этапе целесообразно создание на уроках учебных ситуаций, моделирующих общение на изучаемом языке. Это могут быть ситуативные упражнения, построенные в форме коммуникативной игры и требующие порождения речевых высказываний с выраженными мотивом и целью.

Репродуктивная познавательная деятельность учащихся, в основном характерная для двух этапов, сменяется творческой, исследовательской или поисковой. Она выражается не только в свободном употреблении в речи словообразовательных структур разной сложности, но и в проведении последующего словообразовательного анализа и теоретического обоснования практических навыков употребления производных лексических единиц.

Данный этап является наиболее существенным и продуктивным в плане пополнения и активизации словарного запаса школьников, совершенствования их речи на изучаемом языке, обогащения филологического опыта в трех лингвистических системах.

Деление входящих в систему упражнений на этапы и границы между последними являются в определенной мере условными, ибо трудно провести четкую грань между собственно языковой и речевой, репродуктивной и продуктивной деятельностью, характеризующимися тесной взаимосвязью и соотносительностью. Между тем задания каждого последующего этапа овладения средствами и способами словообразования в изучаемом языке подготавливаются рядом предшествующих упражнений предлагаемого комплекса.

Охарактеризуем более подробно каждый из этапов предлагаемой системы упражнений.

Упражнения первого этапа направлены на осмысление и сознательное усвоение средств и способов словообразования в английском языке и связанного с этим анализа изучаемых языковых единиц английской, русской и родной лексики с точки зрения их морфемной и словообразовательной структуры.

Приступая к изучению словообразования, учащиеся должны четко уяснить, что словообразовательные процессы в системе языка тесно связаны с лексическими. Значение слова – это заключенный в нем смысл, "содержание, связанное с понятием как отражением в сознании предметов и явлений объективного мира. Значение входит в структуру слова в качестве его содержания (внутренней стороны), по отношению к которому звучание выступает как материальная оболочка (внешняя сторона)". Таким образом, лексическое значение слова – это "устанавливаемая нашим мышлением соотносительность между звуковым комплексом и предметом или явлением действительности, которые обозначены этим комплексом звуков". Носителем лексического значения является, как известно, основа слова. Семантика последнего обычно складывается из вещественного значения, заключенного в корневой морфеме, и словообразовательного, выражаемого деривативными приставками и суффиксами. Например, значение "сделанный из дерева" в слове "деревянный" представлено вещественным значением, заключенным в корне "дерев-", и словообразовательным, выраженным суффиксом "-янный", указывающим на материал, из которого состоит предмет. Аналогичным образом выражается семантика и в словах "стеклянный", "полотняный", "глиняный" и др. Семантика "очень большой,

огромный дом" в слове "домище" складывается из предметного значения, выраженного корневой морфемой "дом-", и словообразовательного, заключенного в суффиксе "-ищ" со значением увеличительности (ср. аналогично: сапожище, дружище, кулачище, морозище и др.).

Подобный ход рассуждений должен подвести учащихся к выводу: в лексическое значение слова входит семантика корня и словообразовательных аффиксов. Для закрепления знаний им может быть предложено самостоятельно или под руководством учителя объяснить значение слов на основе семантики значимых частей: лимонный (запах) – такой, как у лимона; абрикосовый (цвет)

– такой, как у абрикоса; холмистая (местность) – на которой большое количество холмов.

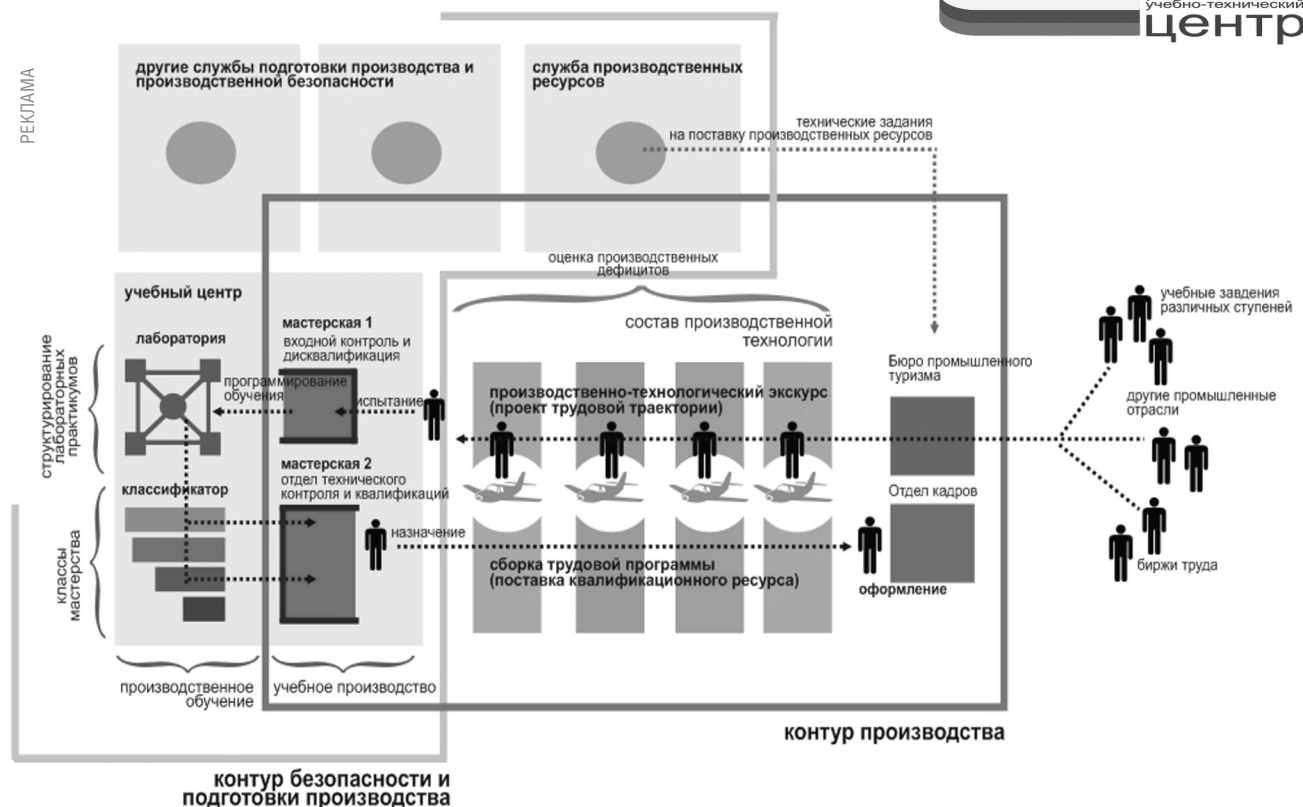
Затем внимание школьников необходимо обратить на то, что при изменении слова его лексическое значение остается постоянным; изменяется лишь окончание, указывая тем самым, в какой форме употреблено слово. Однако изменение слов нельзя смешивать с их образованием, при котором получаются лексические единицы с разным значением.

Аналогичную работу следует проводить и со словами изучаемого английского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аврорин В.А. Двоязычие и школа: Тезисы научной конференции, посвящённой проблеме двоязычия и многоязычия.– М., 1969.– С. 10– 12.
2. Айтберов А.М. Учет особенностей родного языка при изучении русского языка в дагестанской нерусской школе. Махачкала, 1967, 166 с.
3. Аракин В.Д. Методика преподавания английского языка. М., 1950 –186 с.
4. Бертагаев ТА. Билингвизм и его разновидности в системе употребления //Проблемы двоязычия и многоязычия.– М.: Наука, 1972.– С.82–88.
5. Бирюков В.Г. Система упражнений по лексике и фразеологии в связи с развитием речи учащихся // Вопросы развития речи учащихся в школах РСФСР.– М., 1982.–С.69–78.
6. Барсук Р.Ю. Основы обучения иностранному языку в условиях двоязычия. – М.: Высшая школа, 1970. – с. 176 (с. 6).

© А.Э. Азизханова, (sabri82@mail.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



УЧЕТ ОСОБЕННОСТЕЙ ИНТОНИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ КЛАССИЧЕСКОЙ МУЗЫКИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ВОКАЛЬНОГО СЛУХА В ЗВУКОВОЙ СРЕДЕ

THE ACCOUNTING OF FEATURES OF THE INTONING OF MODERN CLASSICAL MUSIC IN THE COURSE OF FORMATION OF VOCAL HEARING IN THE SOUND ENVIRONMENT

S. Aksenova

Annotation

In article features of student teaching of process of voice training are investigated, need of mastering new means of musical composition XX – the XXI centuries is proved, the problem of education of ear for music is answered, signs of spontaneously developing musical environment are allocated, her influence on personal characteristics of modern youth is considered. The role of the technologies connected with computer modeling of timbre features of tools and voices is opened, psychological mechanisms, features and pedagogical conditions of formation and development of vocal skills are revealed, tasks of student teaching at the solution of a pedagogical problem of development of modern music are structured.

Keywords: spatial structure of the musical environment, development of vocal skills, vocal hearing, plastic adaptability of process of a phonation, sound environment.

Аксенова Софья Станиславовна

*Музыкальный колледж им. Гнесиных
ФГОУ ВО "Российской академии музыки
им. Гнесиных", Москва, Россия*

Аннотация

В статье исследованы особенности педагогической практики процесса постановки голоса, обоснована необходимость овладения новыми средствами музыкальной композиции XX – XXI веков, актуализирована проблема воспитания музыкального слуха, выделены признаки стихийно складывающейся музыкальной среды, рассмотрено ее влияние на личностные характеристики современной молодежи. Раскрыта роль технологий, связанных с компьютерным моделированием тембровых особенностей инструментов и голоса, выявлены психологические механизмы, особенности и педагогические условия формирования и развития вокальных навыков, структурированы задачи педагогической практики при решении педагогической проблемы освоения современной музыки.

Ключевые слова:

Пространственная структура музыкальной среды, развитие вокальных навыков, вокальный слух, пластическая приспособляемость процесса голосообразования, звуковая среда.

XX ВЕК преобразил сам "музыкальный ландшафт". Теперь он полон парадоксов, связанных со стремительным цивилизационным прогрессом. "Возник феномен массовой музыки. Этот вид музыки развивался столь стремительно, что уже ко второй половине прошлого столетия массовые жанры стали основными в музыкальной культуре, и сегодня народная, классическая или церковная музыка – это всего лишь маленькие островки в море разнообразной популярной музыки. Само понятие "музыка" в сознании современного человека, как правило, связано с тем или иным жанром массовой музыки, например, с популярной песней" (Курчан Н.Н.).

Современная молодежь часто воспринимает музыку исключительно в форме клипа – нового жанра, построенного на последовательности музыкальных фрагментов, поддержанных мелькающим видеорядом, что формирует лишь некое впечатление, ощущение, но не полноценный

художественный образ, так как в клипе отсутствует его важнейшие составляющие – преемственность и развитие во времени.

Возможно, клиповое сознание является реакцией на информационную перегруженность современного человека, попытку "свертывания", сокращения ее потока и, тем самым, становится неотъемлемым и закономерным признаком современной культурной (и в том числе, музыкальной) среды. "Это самозащита, однако, самозащита агрессивная, поскольку привычка к "клиповому сознанию" вытесняет все другие формы познания окружающего мира. Выбирая между простой и сложной работой, человек, как правило, делает выбор в пользу первого" (Глеб Черкасов).

Музыкальная среда – это среда, образованная с помощью художественно (пространственно, интонационно,

ритмически, динамически, темброво) организованных звуков, которые определяются в первую очередь их волновой природой, обуславливающей его проницаемость и способность распространяться в любой физической среде. Современной наукой доказано, что каждая клетка человеческого тела обладает своими собственными типами вибраций и под влиянием резонанса или интерференции эти вибрации могут усиливаться или подавляться под воздействием звука (И.А. Алдошина, А.А. Володин, Н.А. Гарбузов, Н.А. Гезехус, Ю.А. Индлин, И.Г. Кобылянский). Следовательно, именно проницаемость звука обуславливает его способность к созданию определенной среды, которая может обладать различными качествами в зависимости от того, какие именно звуки участвуют в ее формировании.

Пространственная структура музыкальной среды – структура, отражающая соотношение ее составляющих, их соподчинение и взаимовлияние; массовая музыка – музыка, предназначенная для восприятия ее широкими массами населения. Основой массовой музыки, как правило, становится песенный жанр; музыка концертных залов – классическая и современная академическая музыка, исполняемая профессиональными исполнителями высокого уровня; клиповое сознание – способность человека мыслить вспышками, дискретно, развивающаяся под влиянием современной культурной среды и вырабатываемая привычку воспринимать мир посредством короткого, предельно артикулированного посыла, воплощенного в форме видеоклипа.

Существует два основных вида музыкальной среды – стихийный и культурный. Стихийный вид музыкальной среды был описан Е.П. Кабковой. Исследователь утверждает, что Стихийная музыкальная среда складывается сама собой под влиянием разнообразных факторов и являет собой пример характерной для XX в. "клиповости".

Важным отличием стихийной музыкальной среды является преобладание коммерческих форм музыкального искусства, зачастую воздействующих на подсознательном уровне таким образом, что у учащихся, погруженных в подобную среду, увеличивается и развивается агрессивность, замкнутость, неспособность к диалогу, неспособность к ежедневному труду, потребность дистанцирования от реальной действительности. В пространстве стихийно складывающейся музыкальной среды встречаются и образцы высокого музыкального искусства, однако их наличие или отсутствие зависит во многом от социальных факторов. Таким образом, стихийная музыкальная среда представляет собой такой вид музыкальной среды, который складывается сам собой под влиянием разнообразных, часто не связанных между собой факторов и являет собой пример характерной для XX в. "клиповости".

Можно выделить следующие признаки стихийно складывающейся музыкальной среды: полимодальность, динамичность, непредсказуемость, незначительная степень присутствия высоких образцов музыкального искусства, преобладание коммерческих форм музыки, снижение вербальной составляющей языка молодежных сообществ.

Такие признаки как полимодальность и динамичность стихийно складывающейся музыкальной среды обеспечивают ее высокую проницаемость и влияние на молодежную аудиторию, а непредсказуемость и преобладание коммерческих форм музыки придают ей потенциально опасный для общества характер. Исследованиями всесторонне изучается влияние клипового сознания на личностные характеристики современной молодежи.

Среди изменений, в качестве наиболее очевидных, отмечаются следующие:

1. снижение интереса к обучению, поскольку оно не рассматривается как способ формирования будущего, да и будущее мало интересует молодого человека. Основой мировоззрения служат формулы о быстротечности жизни и необходимости наслаждаться и "брать от жизни все";
2. ослабление и снижение интереса к поиску и формированию духовных связей; усиление прагматического аспекта во взаимоотношениях с людьми;
3. доминирование индивидуалистических ценностей, направленных на удовлетворение таких качеств, как тщеславие, эгоизм и другие;
4. снижение способности индивида к самоанализу, что проявляется в поверхностной, но абсолютно уверенной оценке происходящих процессов, нежелании вникать в суть проблем, выражающаяся в акцентировании внимания только на внешних признаках, "стереотипизации мышления" (Давыдова М.А.).

Как следствие всех этих негативных воздействий агрессивной окружающей музыкальной среды, возникает проблема воспитания музыкального слуха будущих профессиональных музыкантов. Актуальность проблемы воспитания музыкального слуха сейчас является социальной проблемой и стоит особенно остро. Уже не является только профессиональной.

До применения различных технологий, связанных с компьютерным моделированием тембровых особенностей не только механических инструментов (гитары, аккордеона, фортепиано и других), но, что особенно тлетворно для человека – это моделирование тембра человеческого голоса, пение под фонограмму.

Разумеется, все технические нововведения очень значимы. Они неоспоримо расширяют возможности музыкальных шоу. Но опасность состоит в том, что акусти-

ческие эффекты массовых жанров современной музыки нередко выходят за пределы физиологической безопасности. Около трети нынешних призывников страдают явными дефектами слуха разной степени тяжести. Как следствие всего этого, возникает сложность музыкального воспитания студентов – вокалистов, их становления профессиональными музыкантами.

В современной вокальной педагогике очень остро стоит проблема чистого интонирования. Наиболее важное место в решении этого вопроса составляет формирование у нынешних студентов вокального слуха. И необходимость слухового опыта.

Хорошо сформированные условно – рефлекторные вокальные связи и обозначают "вокальный слух".

К числу важных, но мало изученных вопросов вокального искусства относится проблема слуха. Среди других органов чувств – слух, наряду со зрением, занимает важнейшее место, ориентируя нас в окружающей многообразной среде и обеспечивая возможность общения посредством речи. Отсюда вытекает его огромное значение для развития интеллекта человека. Слуховой опыт является возбудителем звуковой деятельности голосового аппарата. Прежде всего возникает представление о звуке, полученное через слух, а затем это представление воплощается голосовым аппаратом посредством сложной системы дыхательных и артикуляционных мышц.

Наш мозг перерабатывает воспринятые звуки путем дифференциации, анализа и синтеза и при участии слуховых, речевых, певческих, ассоциативных и других центров создает звуковые образы, представления, осуществляет внутреннее звукотворчество.

В процессе речи и пения слуховые и мышечные голо-совые ощущения оказываются рефлекторно связанными между собой. Эта внутренняя связь между слуховыми ощущениями и мышцами голосового органа была научно обоснована еще И.М.Сеченовым; он говорил, что звуки артикулируются в слове под контролем слуха. Происходит ассоциация ощущений, вызываемых сокращением голосовых и разговорных мышц и слуховыми ощущениями от звуков собственного голоса; ассоциация – это и есть путь последовательных рефлексов, присущий всей работе мозга.

При воспроизведении речевых и музыкальных звуков наш слух контролирует как смысловую сторону, так и акустическую сторону звука (тембр, силу, высоту, тональность).

Комплекс звуковых представлений составляет ту часть нашего сознания, без которой мы не смогли бы осуществлять звукового общения: говорить, петь и пони-

мать друг друга. Слуховые впечатления являются основой в образовании у музыканта и певца звукового идеала, который создает перспективу для развития собственных музыкально – исполнительских и технических данных.

Под вокальным слухом мы понимаем слух, достаточно натренированный на музыкально – вокальных звуках, способный тонко анализировать их качества; слух, позволяющий выбрать правильные и отклонять непригодные певческие звуки. Только в результате большого звукового опыта возникает критерий прекрасного в стиле исполнения.

Все органы, участвующие в голосообразовании, в совокупности образуют так называемый голосовой аппарат. В него входят: ротовая и носовая полости с придаточными полостями, глотка, гортань с голосовыми связками, трахея, бронхи, легкие, грудная клетка с дыхательными мышцами и диафрагмой, мышцы брюшной полости. Но это не все. Активно задействована и нервная система: соответствующие нервные центры в головном мозге с двигательными и чувствительными нервами, соединяющими эти центры со всеми указанными органами. Из мозга по двигательным нервам к этим органам идут приказы (эффентарная связь). Органы, участвующие в голосообразовании, являются, по сути дела, техническими исполнителями приказов, исходящих из центральной нервной системы в результате ее сложной деятельности при пении. Работу органов голосообразования нельзя рассматривать вне связи с центральной нервной системой, которая организует их функции в единый, целостный певческий процесс, являющийся сложнейшим психофизиологическим актом.

Великий русский физиолог И.П Павлов первый стал рассматривать человеческий организм как единое целое, деятельность которого возглавляет, организует и согласовывает центральная нервная система. Функции отдельных органов, в том числе и при голосообразовании, связаны друг с другом и с психической деятельностью человека. В основе же всех психических процессов лежат условные рефлексы. Учение Павлова об условных рефлексах открыло возможность для изучения таких сложных процессов, каким является пение; оно вскрыло условнорефлекторную основу вокальных навыков, благодаря чему мы можем глубже понять их механизм и усовершенствовать методические пути воспитания певческих голосов.

В пении, так же, как и в обычной речи, необходимо наличие как создающего, так и воспринимающего звуки аппарата. У глухого ребенка слуховых восприятий и, как следствие их, раздражений речедвигательных центров нет, и потому голосовой аппарат не функционирует. В раннем детстве толчком для возникновения речевой функции являются, непосредственно воспринятые ре-

бенком, слуховые раздражения: он слышит звуки и тут же пытается их воспроизвести. Во время этого процесса составляются и закрепляются условнорефлекторные связи, которые при многократных повторениях превращаются в динамические стереотипы, лежащие в основе голосовых навыков.

Точно так же формируются и певческие навыки, в их основе лежит тот же физиологический механизм. По мере накопления слухового опыта при формировании навыков раздражителями двигательных центров голосовых органов становятся не только непосредственно воспринятые звуки, но и представления о них, созданные мозгом и хранимые слуховой памятью.

При формировании и развитии вокальных навыков все время происходит коррекция работы участвующих органов: отменяются лишние, закрепляются и совершенствуются нужные движения. Весь этот процесс невозможен без сведений о том, как осуществляют работу голосообразующие органы, в каком состоянии они находятся. Поэтому обратные связи и особенно те, которые отражаются в нашем сознании в виде ощущений (слуховых, мышечных, резонаторных и др.), выполняют исключительно важную в развитии голосовых навыков. Среди таких связей ведущее место занимает слух. Он является главным регулятором голоса.

При воспроизведении звука нельзя отдельно рассматривать работу слуха в качестве слуховых навыков, а мышечные действия – как моторные вокальные навыки. Слух и голосовая моторика, хотя и являются в анатомическом плане разными системами, при пении физиологически неотделимы. Раздельно функционировать не могут. Воспроизведение звука осуществляется через голосовую моторику. Голосовую моторику побуждает к действию и регулирует ее работу слух – главный регулятор двигательной системы, производящей звук. Такое сочетание работы слуха и голосовой моторики, при котором двигательные акты выполняются под контролем слуха, классифицируются в психологии как сенсомоторный навык (Л.Б.Ительсон. Лекции по современным проблемам психологии обучения. – Владимир, 1972. – С.145).

В психологическом механизме навыка различают две основные части: ориентировочную и исполнительскую. Первая определяет способы выполнения действия, а вторая их реализует. Успешность выполнения действия зависит от ориентировочной части – регулировочного образа. Поэтому его формированию придается первостепенное значение при обучении навыку. В пении регулировочным образом является звуковой образ. Чтобы спеть что-либо, необходимо четко представить звук, который будет воспроизведен. Отсюда самым первым этапом формирования вокального навыка как сенсомоторного является создание ведущего сенсорного – слухового

звена, т.е. вокально – музыкального образа. Он будет выполнять ориентирующую и программирующую функции по отношению к голосовой моторике.

Следовательно, основной задачей начального этапа формирования вокальных навыков является применение такой методики, которая позволила бы как можно скорее создать у обучающегося регулировочный вокально – музыкальный образ. Самым простым способом тут является показ звучания самим педагогом. В начале обучения применяется и показ движений, необходимых для правильного голосообразования (движение дыхательных мышц, нижней челюсти, губ и др.). Все это должно сочетаться с объяснениями. При этом показ, являющийся средством чувственного познания (первая сигнальная система), объединяется со словом (вторая сигнальная система), благодаря чему восприятие звука и образующиеся на этой основе представления становятся более осознанными, устойчивыми и лучше запоминаются.

Резонаторные и мышечные ощущения, как и слуховые, во время пения выполняют роль обратной связи, при помощи которой контролируется и корректируется процесс голосообразования, формируются вокальные навыки. Поэтому в процессе обучения следует специально фиксировать внимание ученика на этих ощущениях, а при достижении правильного звучания помогать ему хорошо их запоминать.

Усвоение вокального навыка происходит в несколько этапов. На начальном этапе создается регулировочный вокально – музыкальный образ, складывается понимание способов выполнения вокальных действий и делаются попытки их осуществить. На этом этапе идет образование условнорефлекторных связей в соответствии с заданной акустической нормой. По мере тренировки эти связи упрочиваются, устраняются лишние движения и ошибки, выполнение отдельных действий становится четким, качество их повышается. Они автоматизируются и сливаются в один певческий акт. Так складываются системы условнорефлекторных связей – динамические стереотипы. Внимание поющего в значительной мере переносится на конечный результат – улучшение качества звучания. На этом этапе в процессе голосообразования наряду со слухом все большее место начинают занимать вибрационные и мышечные ощущения.

Далее идет пластическая приспособляемость процесса голосообразования (сложившихся динамических стереотипов) к изменению ситуации воспроизведения звука (например, освоение звучания и способа голосообразования в верхней или нижней части диапазона, изменение звучания в зависимости от эмоционально – смыслового содержания исполняемого произведения и др.) На этом этапе вокальные навыки приобретают гибкость, идет процесс их совершенствования.

"Умение слушать – большое искусство. Внимательно прислушайтесь к тому, каким звуком, какой манерой, каким тембром поют мастера бельканто. Вслушайтесь в звучание их голосов. Ваше подсознание начнет кодировать звуковую информацию и программировать мышечную систему, выполняя такие же правильные движения. В это время в нашем мозгу происходит большая серьезная работа". (В.Н.Бучель "Технология мембранно – резонансного пения")

Слуховые ощущения необходимы для работы гортани в той же мере, как зрительные ощущения для быстроты правильного сокращения радужной оболочки глаза.

Вокальный слух включает в себя не только чисто слуховые моменты, но и мышечные ощущения от работы голосового аппарата при том или ином звучании. Так же, как и в речи, слуховые и мышечные ощущения от работы голосового аппарата, соединены в одно неразрывное звено.

Каждый певец имеет внутреннюю "телесную схему вокального звучания", в которую входят разнообразные ощущения от различных органов и частей голосового аппарата.

Главная задача голосового аппарата – это фонация. В фонации участвуют следующие органы: гортань с ее мышцами – внутренними (голосовые связки) и внешними; глотка (сверху от гортани); носоглотка и полость носа; полость рта (артикуляционные органы); трахея, бронхи и легкие; дыхательные мышцы грудной клетки и живота и диафрагма.

Полость рта является уникальным по своей сути резонаторно-артикуляционным органом. Она вместе с глоткой участвует в акустической переработке и оформлении первичного ларенгиального тона, превращая его в человеческий голос.

Сейчас наукой уже доказано, что в анализе того, какого качества звук произнесен, участвуют не только слух, но и мышцы голосового аппарата, включая, так называемый, речедвигательный анализатор.

Выстраивание "эталонного" звука, работа с музыкальным материалом требуют от вокалиста развития большого количества умения, навыков и стереотипов. Все это требует значительной нагрузки на нервную систему певца. Потому, что все наши навыки, приемы, наработка нужных мышечных рефлексов – все это является следствием сложнейшей работы центральной нервной системы.

В отличии от пятилинейной нотации периода классицизма, достигшего совершенства в 18 – 20 веках, когда

мелодия была подчинена гармонии, современная классическая музыка является монодийной, то есть каждый отдельно взятый тон является самостоятельной величиной, его звучание окрашивается не гармониями и аккордами, а собственно тембром как самостоятельной краской. Часто используется не только пение, но и различные звуки, которые не обладают точной высотой и фиксацией, вкрапления речи и дыхания. У современных композиторов не существует цели ограничиваться темперированным строем.

Можно сказать, что в вокальную музыку 20 – 21 веков "вернулись" естественные возможности живого организма. Поэтому и появляются новые ("старые") способы звукоизвлечения, приемы, штрихи.

Интонация в современной музыке формируется не только с помощью звука в высотном и горизонтальном соответствии, но и с помощью тембра, динамики, артикуляции – из речевых, фонетических истоков. Поэтому исполнитель всегда будет интерпретатором. И если композиторы – классики стремились максимально точно зафиксировать идею своих произведений, то современные композиторы часто намеренно предлагают исполнителю "домыслить" идею своих сочинений.

Отличительной чертой вокального творчества 20 века является использование нетемперированного строя, и далее к концу 20 – началу 21 веков в связи с использованием речевых интонаций – штиль без ноты или штиль с крестиком, что не всегда понятно. Например романс Георгия Свиридова "Изгнанник". Сама мелодика очень привязана к речи, а в середине появляется фраза "... Пусть поможет Господь всем странникам, всем больным...", где интонация обозначена крестиками со штилями, задан только ритм. Композитор полностью полагается на профессиональную компетентность исполнителя. Здесь особенно необходим хорошо развитый профессиональный, музыкальный и вокальный слух. И еще эта фраза, по заложенному в ней информационно – речевому смыслу предполагает произношение на определенном качестве "продыха", то есть такой подачи дыхания.

Одной из самых сложных остается проблема комфортности для исполнителя и фиксирования музыкального материала. Для певца очень важно не потерять способность полного владения своим голосовым аппаратом. Если петь только современные диссонансные музыкальные произведения с резкими скачками интервалов и придавать естественному природному тембру голоса нехарактерный тембровый окрас, да еще в продолжительном времени, то возникнет опасность потерять природную красоту голоса и разкоординировать слух, так как слуховой аппарат человека тесно связан с его голособразующей системой.

Анализируя музыкальную стилистику от основ оперы до современной классической музыки, можно сравнить технику образования звука, неизменна лишь задача верного "эталонного" тона.

Талантливые композиторы демонстрируют в своем творчестве умение "чутко слушать" время эпохи, а также будущее. Исполнитель же обязан понимать язык созданного произведения. Т.е. обладать исполнительским потенциалом "сверхтехники" как в техническом, так и в слуховом аспектах. Например: монооперы Шенберга "Счастливая рука", "Ожидание". Помимо хроматических последовательностей наблюдается обилие интервалов с неустойчивыми характеристиками – секунды, тритоны, септимы. Здесь налицо новаторская сущность интонационных структур. Часто есть указание авторов на использование особых приемов звукоизвлечения – пение без вибрато, нарочито прямым звуком. Общеизвестно, что даже композиторы – последователи "bell canto" прибегали к эмансипации тембра для осуществления музыкально – драматического замысла. Д.Верди отверг исполнение партии леди Макбет в своей опере "Макбет" знаменитой тогда сопрано Тадолини, сказав, что в ее тембре "ангельское звучание". Макбет же должна обладать голосом, где будет слышно "нечто дьявольское".

Если проанализировать произведения современных композиторов, то вокалисту легче спеть безтембровым, прямым, некрасивым, крикливым звуком, т.е. это не вызывает особых затруднений. Но в педагогической практике в процессе постановки голоса ученика нужно решать как раз противоположные задачи. Главное – выработка совершенного певческого тона. Поэтому постоянное использование приемов, нужных для исполнения современной музыки должно не породить недостатки голосообразования, разрушающие голос и ведущие к его деградации.

Певец XXI столетия предстает перед нами как мастер, владеющий своего рода симбиозом универсальных свойств. Но сообразно требованиям современной музыки, исполнитель призван разработать арсенал новых выразительных возможностей голоса, овладеть ими и поставить в ряд с уже установившимися традициями. Характеризуя творческий облик интерпретатора современной музыки, его можно назвать певцом, который обязан обладать исполнительским потенциалом с основами так называемой сверттехники как в технологическом, так и в слуховом аспектах. Но проблема все-таки не в технологии, а в необходимости овладения новыми средствами музыкальной композиции XX – XXI веков. Изменившаяся звуковая среда породила и новые слуховые представления, требующие изменения музыкально-художественного мышления певца и приведение его в соответствие с новаторством современного музыкального языка. И действительно, какой компетентностью и музыкальной эрудицией должен обладать исполнитель, сталкиваясь на практике с плюрализмом стилей, появлением новых видов композиционной техники, как-то: серийности, алеаторики, пуантилизма, сонорики, усилением семантики и других элементов, участвующих в создании образов. А главным проводником новых художественных ассоциаций для певца является слух, который лишь один может сообщить вокальному инструменту, в каком физиологическом режиме ему следует функционировать.

Если рассмотреть задачи педагогической практики, то проблема освоения современной музыки должна решаться в первую очередь в классе сольного пения. И здесь прогрессивная позиция руководителей очень важна: не ограничиваться рамками традиционно-певческого репертуара, а включать сообразно индивидуальным особенностям и уровню подготовки певца произведения нового музыкально-художественного мышления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антоненко Е.Ю. О новых приемах интонирования вокальной музыки 20 века и способы их нотации // Искусство и образование: журнал "Методики, теории и практики художественного образования и эстетического воспитания". – 2011. – №2 – С.73 – 87.
2. Аспелунд Д.Л. Развитие певца и его голоса. – М., Ленинград: Государственное Музыкальное Издательство, 1952. – 190 с.
3. Яковлева А.С. Искусство пения: Исследовательские очерки. Материалы. Статьи. – М.: Издательский дом "ИнформБюро", 2007. – 480с.
4. Бучель В.Н. Технология мембранно – резонансного пения. – М. 2007. – 63С.
5. Морозов В.П. Вокальный слух и голос. Издательство "Музыка" Ленинградское отделение, 1965. 86с.
6. Менабени А.Г. Методика обучения сольному пению: Учебное пособие для студентов педагогических институтов. М.: Просвещение, 1987. – 95с.
7. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики. М., 1968, 2004. – 320с.
8. Силантьева И.И. Путь к интонации: Психология вокально-сценического перевоплощения. – М.: КМК, 2009. – 644с.

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ АВИАСПЕЦИАЛИСТОВ

Галимская Инна Ивановна
Кировоградская лётная академия
Национального авиационного
университета, г. Кировоград,
Украина

THE PROCESS OF FORMATION OF MOTIVATION OF A FUTURE PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE FUTURE AVIATION SPECIALISTS

I. Galimskaia

Annotation

The article touches upon the issue of formation of a positive motivation of the future aviation specialists as a necessary condition for the successful acquirement of the profession. Various approaches to the definition of the term and essence of motivation of the future professional activity as a complex and a multifaceted phenomenon are analyzed in the article. The process of the formation of the future professional activity is considered as a stadial phenomenon. Physical education takes a special place in the formation of motivation of a future professional activity of the aviation specialists, which nowadays offers advanced techniques in this area. This process is characterized by a complex, systematic and scientifically grounded influence on the motivational structure as an academic and extra-curricular activities of students and aims at providing long-term, stable internal motivation to aviation activities. The formation of motivation of professional activity is carried out in two directions: in the conversion of the common motives of the person into professional and in changing the system of professional motives due to changes in the level of professionalization.

Keywords: professionally significant qualities, motivation, motive, motivation of a professional activity.

Аннотация

В статье поднимается вопрос о формировании у будущих авиаспециалистов позитивной мотивации как необходимом условии успешного овладения профессией. Анализируются различные подходы к определению понятия и сущности мотивации будущей профессиональной деятельности как сложного и многопланового явления. Процесс формирования позитивной мотивации будущей профессиональной деятельности рассматривается как стадийное явление. В формировании мотивации будущей профессиональной деятельности авиационных специалистов особое место занимает физическая подготовка, которая на сегодня располагает совершенными методиками в этом направлении. Этот процесс характеризуется комплексным, системным и научно обоснованным влиянием на мотивационную структуру как учебной, так и внеучебной деятельности курсантов и направлен на формирование долговременной, устойчивой внутренней мотивации на авиационную деятельность. При этом формирование мотивации профессиональной деятельности осуществляется в двух направлениях: в превращении общих мотивов личности в профессиональные и в изменении системы профессиональных мотивов в связи с изменением уровня профессионализации.

Ключевые слова:

Профессионально значимые качества, мотивация, мотив, мотивация профессиональной деятельности.

Новые социально-экономические условия ставят перед высшим образованием задачи подготовки конкурентоспособных специалистов, способных отвечать на вызовы времени, нацеленных на постоянный профессиональный и личностный рост. В связи с этим возникает объективная необходимость в формировании зрелой, ответственной, мотивированной личности, осознающей свои возможности, способности, потребности, которая стремится к достижению успеха в профессиональной деятельности.

Исследуя вопросы формирования профессионально значимых качеств личности будущего авиационного специалиста, следует акцентировать, что мотивационный блок является в структуре профессионально значи-

мых качеств (ПЭК) авиационных специалистов одним из важных элементов, поскольку именно от степени его сформированности зависит успешное овладение профессией будущими специалистами. Такая значимость этого блока профессионально значимых качеств обуславливается тем, что высокий уровень положительной мотивации может играть роль компенсаторного фактора в случае недостаточного уровня необходимых знаний, умений и навыков.

Проблема мотивации относится к наиболее актуальным в современной педагогической науке. Ее исследованию уделяли внимание такие ученые, как В.Г. Асеев, М.И. Борышевский, И.А. Зязюн, Е.П. Ильин, А.Н. Леонтьев, Г.А. Мухина, А.К. Маркова, А.Б.

Орлов, С.Л. Рубинштейн, П.М. Якобсон, В.А. Якунин и другие.

Анализ научных источников свидетельствует о наличии различных подходов к определению понятия и сущности мотивации будущей профессиональной деятельности, что обусловлено взглядом на нее как на сложное и многоплановое явление. Однако, их обобщение позволяет выделить два направления: мотивация как совокупность факторов или мотивов; мотивация как процесс [1, с.65]. Сторонниками первого взгляда являются К.К. Платонов – "мотивация – это совокупность мотивов" [2, с.71], И.Ф. Беляева – "Мотивация – это совокупность мотивов, влияющих на поведение человека, побуждая его к деятельности" [3, с. 73]; В.И. Ковалёв – "мотивы – это осознанные побуждения поведения и деятельности, возникающие при высшей форме отражения потребностей, то есть их осознании" [4].

Мотивацию как процесс характеризуют Е. П. Ильин – "мотивация – процесс формирования мотива" [1, с.65]; А.Я. Кибанов – "мотивация – процесс сознательного выбора человеком того или иного типа поведения, который определяется комплексным воздействием внешних (стимулы) и внутренних (мотивы) факторов" [5, с.485]; В.П. Нестерчук – "мотивация – процесс побуждения человека или группы людей на достижение целей организации, который включает в себя мотивы, интересы, потребности, увлечения" [6] и т.д.

Важную роль в формировании мотивации профессиональной деятельности играют мотивы – совокупность внешних и внутренних факторов, связанных с удовлетворением определенной потребности индивида, обуславливающих степень проявления и направления его активности [7, с.34]. Обобщая имеющиеся современные взгляды на мотивы деятельности, В.А. Семченко отмечает, что мотив понимается как необходимость; как цель (А. Н. Леонтьев); как побуждение (Х. Хекхаузен); как намерения (К. Левин, Л. И. Божович); как состояние (М.И. Меерович); как эмоция (Б.И. Додонова); как оценивание (В.Г. Асеев, О.Г. Ковалев, П.М. Якобсон); как стойкие качества (личностные диспозиции) (К.К. Платонов, В.С. Мерлин, М. Мадсен); полимодальный подход (В.Ф. Моргун); как любая первопричина активности (Е.П. Ильин) [7, с. 57–62].

Аналогичное разнообразие подходов существует и относительно определения мотивации: как наличия определенной системы факторов, побуждающих к соответствующей активности, совокупности причин, побуждающих человека к действию или бездействию в различных ситуациях; как осознанного использования системы побудителей, способствующих активизации определенных действий; как процесса развертывания определенной системы побудителей в структуре соответствующей деятельности [7, с. 34].

Чаще всего профессиональную мотивацию рассматривают с двух позиций: во-первых, с содержательной стороны, как систему учебно-профессиональных значимых для личности мотивов, основанных на устойчивом интересе студента к будущей профессии. Во-вторых, как процесс, как систему внутренних побуждений. По мнению Н.В. Дружинина, профессиональная мотивация представляет собой систему внутренних побуждений, которые вызывают трудовую активность человека, направляют ее на достижение профессиональных целей и регулируют структуру и функции деятельности [8, с. 172].

Характеризуя конечное отношение человека с выполняемой деятельностью, выделяют две группы мотивов: внутренние (мотивы-стимулы) и внешние (собственно мотивы) [7, с. 36]. Именно внутренние мотивы являются смыслообразующими, что определяет их значение в процессе формирования позитивной мотивации будущей профессиональной деятельности авиационных специалистов. Хотя следует отметить, что на начальном этапе профессионального становления доминирующими являются внешние мотивы (престижность профессии, материальная выгода, ориентация на социальный успех и т.д.), которые в процессе освоения профессии уступают место внутренним, связанным с содержанием будущей профессиональной деятельности, личностным отношением к ней (стремление к овладению новыми знаниями, интерес к самому процессу деятельности и т.д.). Кроме того, исследования, которые провел А.А. Реан, доказывают, что "сильных" и "слабых" студентов отличает не уровень знаний и интеллекта, а сила и тип мотивации – первых характеризует внутренняя мотивация, направленная на получение прочных профессиональных знаний и умений; последних – внешняя.

При этом, как отмечают многие современные исследователи, сегодня среди будущих специалистов наблюдается тенденция к преобладанию внешней мотивации к обучению, а соответственно, и к приобретению профессии. Это объясняется прежде всего тем, что студенты вузов рассматривают высшее образование не столько через призму однозначного профессионального интереса, сколько как получение базы знаний для последующего инвариантного выбора [9, с.251].

Процесс формирования позитивной мотивации будущей профессиональной деятельности следует рассматривать как стадийное явление. При этом А.Н. Зерниченко и Н.В. Гончаров выделяют в мотивации три стадии: формирование мотива, достижение объекта потребности и удовлетворение потребности [10, с.75]. А.А. Файзуллаев рассматривает пять таких стадий: возникновение и осознание побуждения; принятие мотива; реализация мотива; закрепление мотива; актуализация побуждения. Такой подход способствует формированию мотивации от "непосредственного побуждения до стойкой мотивацион-

ной тенденции" [7, с.45]. Если анализировать формирование мотивации будущих авиационных специалистов, опираясь на стадийность этого процесса, то приобщение к выбранной профессии "начинает определять жизненные ориентации курсанта, превращает знания в убеждения, становится ведущим мотивом" [11, с. 27]. Каждая стадия определяет выбор методов формирования мотивации, которые наиболее способствуют проявлению интереса, активности, инициативности будущих авиационных специалистов.

В формировании мотивации будущей профессиональной деятельности авиационных специалистов особое место занимает физическая подготовка, которая на сегодня располагает совершенными методиками в этом направлении. Этот процесс характеризуется комплексным, системным и научно обоснованным влиянием на мотивационную структуру как учебной, так и внеучебной деятельности курсантов и направлен на формирование долговременной, устойчивой внутренней мотивации на авиационную деятельность. При этом формирование мотивации профессиональной деятельности осуществляется в двух направлениях: в превращении общих мотивов личности в профессиональные и в изменении системы профессиональных мотивов в связи с изменением уровня профессионализации [8, с.174].

По нашему мнению, формированию мотивации будущей профессиональной деятельности авиационных специалистов способствуют такие формы работы, как лекционные занятия, олимпиады, научные конференции. Так, программами по предмету "Физическая подготовка" в Кировоградской лётной академии Национального авиационного университета (КЛА НАУ) в рамках теоретической подготовки предусмотрено 8 часов лекционных занятий, на которых курсанты знакомятся с целями, задачами, нормативами по физической подготовке, определенными программой. Кроме этого, на наш взгляд, на начальном этапе обучения следует предусмотреть темы занятий, которые стимулировали бы будущих специалистов к поиску и изучению информации о значении физической подготовки для профессионального здоровья и долголетия авиационных специалистов, о роли и возможностях занятий по физической подготовке в формировании профессионально важных качеств, методиках самооценки работоспособности, физической подготовленности и применения средств физической культуры для их направленной коррекции.

Разумеется, что такого количества часов не достаточно для формирования мотивации профессиональной деятельности, что обуславливает необходимость введения спецкурса, нацеленного на формирование мотивационного блока в структуре профессионально значимых качеств будущих авиационных специалистов средства-

ми физической подготовки. При этом следует говорить как о формировании положительной профессиональной мотивации, так и о мотивации на физическое совершенствование личности как основы их профессиональной надежности и профессионального долголетия. Особенностью спецкурса должна стать его субъектная направленность на освоение профессиональной деятельности, что позволит сформировать осознанное отношение будущих авиационных специалистов к их профессиональному становлению. Спецкурс должен содержать такие темы, которые помогут курсантам совершенствовать основные профессионально важные физические, психические, моральные, качества личности, необходимые для успешного выполнения профессиональной деятельности, а также сформировать устойчивую мотивированную потребность к занятиям физической подготовкой.

С этой целью предлагаем включить в программу спецкурса такие темы:

1. Авиационные специалисты как субъекты профессиональной деятельности. Акцентировать на профессионально важных качествах специалистов, возможности их формирования и корректирования средствами физической подготовки, необходимости физического совершенствования как фактора профессиональной надежности и долголетия.
2. Средства физической подготовки и спорта в формировании и коррекции профессионально важных качеств авиационных специалистов.
3. Средства физической подготовки в формировании высокой общей работоспособности и физиологических основ профессионального долголетия авиационных специалистов.
4. Средства физической подготовки в формировании психофизиологической устойчивости организма авиационных специалистов к отрицательным факторам профессиональной деятельности и профилактики нервно-эмоционального утомления в обычных и стрессовых ситуациях.
5. Мотивация, целенаправленность и методика самостоятельных занятий физическими упражнениями. Акцентировать на обосновании индивидуального выбора вида спорта или системы физических упражнений для самостоятельных занятий.
6. Средства и методы коррекции физического развития, телосложения, функциональной подготовленности средствами физической культуры и спорта.
7. Планирование самостоятельных занятий физической подготовкой и спортом, а также контроль над их эффективностью. Акцентировать на педагогическом контроле, самоконтроле, а также на коррекции содержания и методики занятий физическими упражнениями и спортом по результатам показателей контроля.

При этом должны активно использоваться такие формы проведения занятий, как беседы, диспуты, обсуждения за "круглым столом" и т.п. На занятиях следует широко использовать презентации, реферативные сообщения, анкетирование, тесты, что побуждает студентов к активной познавательной деятельности, формирует устойчивую внутреннюю мотивацию к будущей профессиональной деятельности.

В процессе формирования профессиональной мотивации будущих авиационных специалистов особое место принадлежит научно-исследовательской работе. Как отмечает Е.А. Худоренко, включение студентов в научно-исследовательскую деятельность в рамках высшего учебного заведения способствует углублению, обобщению, систематизации их знаний; развитию научно-практических компетенций студентов, подготовке конкурентоспособных выпускников [12, с.4].

Профессорско-преподавательский состав кафедры физической и психофизиологической подготовки КЛА НАУ активно привлекает курсантов к участию в ежегодных международных и всеукраинских научно-практических конференциях молодых ученых и курсантов, которые проводятся как на базе Кировоградской летной академии Национального авиационного университета, так и других высших учебных заведений. При этом следует акцентировать на необходимости выбора актуальных тем, связанных с будущей специальностью курсантов и вызывающих у них непреходящий интерес. Так, в условиях евроинтеграции получили распространение темы, предметом исследования которых являются различные вопросы подготовки авиационных специалистов в зарубежных странах, в том числе и средствами физической подготовки. Подготовка научных работ по такой тематике формирует познавательную и профессиональную мотивацию курсантов, являясь продолжением и углублением учебного процесса.

Интересным в процессе формирования позитивной мотивации профессиональной деятельности будущих авиационных специалистов средствами физической подготовки является участие курсантов в проводимых в КЛА НАУ всеукраинских олимпиадах. Участникам предлагается ответить на вопросы тестов, касающихся теоретической части общей и специальной физической подготовки будущих авиационных специалистов, связанных со знаниями нормативов, специальной терминологии, способов формирования профессионально значимых качеств (например, методом формирования общей выносливости является бег на 2000–3000 м, скоростных способностей – бег на 30 м, 60 м, 100 м и т.д.). Таким образом, подготовка к олимпиаде активизирует познавательные способности курсантов, направленные на формирование профессиональной мотивации, а также формирует

устойчивую внутреннюю мотивацию к занятиям физической подготовкой и спортом.

В контексте рассматриваемой проблемы следует отметить, что самостоятельная работа курсантов также является одной из важнейших составляющих формирования профессиональной мотивации будущих авиационных специалистов. Традиционно среди основных видов самостоятельной работы по физической подготовке является написание рефератов. Здесь уместно акцентировать на их тематике, которая должна быть актуальной, а информация, полученная курсантами во время подготовки и написания работ должна быть полезной для них, в первую очередь, для ее практического применения. Также следует сказать о необходимости учитывать индивидуальные особенности физической подготовки курсантов. Если преподаватель владеет информацией о недостаточном уровне развития какого-либо профессионально значимого качества курсанта (решительности, выдержки, переклечения внимания и т.д.), то он может предложить ему соответствующую тему реферата.

Кроме этого, предлагаем ввести в практику самостоятельной работы курсантов и написание эссе – небольшого сочинения по какому-либо частному вопросу, например: "Личное отношение к здоровью как условие профессиональной надежности и профессионального долголетия", "Мой опыт борьбы с вредными привычками как залог профессионального здоровья" и подобные.

Все предложенные виды самостоятельной работы в сочетании с физическими упражнениями дадут более высокий результат по формированию мотивационного блока профессионально важных качеств будущих авиационных специалистов.

Немаловажную роль в формировании позитивной мотивации будущей профессиональной деятельности играет материальная база подготовки будущих авиационных специалистов. На сегодня КЛА НАУ располагает стадионом с рездоровым покрытием легкоатлетических дорожек и секторов, теннисным кортом с регополовым синтетическим покрытием, двумя игровыми спортивными залами, залом борьбы, тренажерным залом комплексной тренировки, психофизиологическим городком, плоскостными сооружениями и полями. Кроме этого, для профессиональной подготовки специалистов по поиску и спасанию, а также для тренировки будущих пилотов действиям, обеспечивающим безопасность экипажа и пассажиров при вынужденной посадке вне аэродрома и навыкам выживания в различных географических условиях, создается учебно-тренировочный научно-исследовательский центр поиска и спасания. Создание необходимой материальной базы, отвечающей всем современным требо-

ваниям, имеющим лопинги, батуты, подвесные платформы, подвесные бревна, движущиеся подвесные платформы и подвесные бревна, вращающиеся гимнастические колеса и т.д., дело финансово затратное. В связи с этим можно предложить решение такой проблемы путем заключения договоров с организациями, которые имеют необходимую материальную базу. Например, с залами, где есть бассейн для проведения занятий по спасению на воде и т.п.

Рассматривая вопрос о формировании положительной мотивации будущей профессиональной деятельности, следует вспомнить о таком механизме формирования мотивации, как подражание, которое В.А. Семиченко опеределает как особую форму поведения, заключающуюся в воспроизведении человеком в полном или частично трансформированном виде действий, идеалов, черт характера, образцов поведения других людей. Мотивационный аспект подражания заключается в том, что смыслы, ценности других людей, особенно референтных, становятся для человека эмоционально значимыми; возникает желание и готовность их перенимать, воспроизводить, следовать им [7, с. 83].

В контексте изложенного, следует акцентировать на личности преподавателя физической подготовки, который должен являться для курсантов образцом для подражания, чьи личностные свойства, суждения и поступки являются особенно значимыми. Речь идет, во-первых, об имидже преподавателя, который должен мотивировать их к ведению здорового образа жизни, занятию физической подготовкой и спортом как одному из основных факторов профессиональной надежности. Во-вторых, о его компетентности, умении построить занятие с учетом специфики и особенностей конкретной профессиональной деятельности, что также способствует формированию у курсантов мотивационно-ценностных ориентиров.

Таким образом, процесс формирования положительной мотивации будущей профессиональной деятельности и собственной профессиональной надежности будущих авиационных специалистов представляет собой сложную структуру, на которую влияет множество факторов, к которым в первую очередь следует отнести особенности организации учебного процесса, формирование современной материальной базы, значимость личности преподавателя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.
2. Платонов, К.К. Краткий словарь системы психологических понятий / К.К.Платонов. – Москва : Высшая школа, 1984.–179 с.
3. Беляева И.Ф. Трудовая мотивация: Механизмы формирования и функционирования. Изменение мотивации в новых условиях / И.Ф. Беляева. – М.: НИИ труда, 1992. – 231 с.
4. Ковалев, В.И. Мотивы поведения и деятельности / В.И. Ковалев, А.А. Бодалев. – Москва : Наука, 1988. – 192 с.
5. Управление персоналом организации: Учебник / Под ред. А.Я. Кибанова, – 4-е изд., доп. и перераб. – М.: ИНФРА-М, 2010. – 695 с.
6. Організація та мотивація праці : навч. посібник / В.П. Нестерчук. К. : Вид-во Європ. ун-ту фінансів, інформ. систем, менедж. і бізнесу, 1999. – 87 с.
7. Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль "Направленность". (Лекции. Практические занятия, задания для самостоятельной работы) / В.А. Семиченко. – К.: Миллениум, 2004. – 521 с.
8. Психология. Учебник для гуманитарных вузов / Под общ. ред. В.Н. Дружинина. – СПб.: Питер, 2001. – 656 с.
9. Шемигон Н. Ю. Сутність мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності / Н.Ю. Шемигон // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2012. – № 36. – С. 250–255.
10. Зерниченко А.Н., Гончаров Н.В. Мотивационный процесс, структура личности и трансформация энергии потребностей / А.Н. Зерниченко, Н.В. Гончаров // Вопросы психологии. – 1989. – №2. – С 73–81.
11. Гандер Д.В. Профессиональная психопедагогика. / Д.В. Гандер. – М: "ВОЕНТЕХНИЗДАТ", 2007 – 336 с.

© И.И. Галимская, (galimskiy@rambler.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE OF PUPILS IN THE MULTIETHNIC EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Z. Gichikhanova

Annotation

The results of theoretical studying of the question of formation of social competence of the individual was showed in the article: was defined it's phenomenon, considered the principles and conditions of its formation. It was analyzed the relationship between social and professional as well as professional competence of students, defined the place and importance of social competence in students' future professional activities. Was made the conclusions about the social competence as a component of professional education in ethnic and cultural surrounding.

Keywords: Social competence, living competence professional competence multiethnic surrounding, multicultural education.

Гичиханова Зарема Мурадовна
Аспирант, Дагестанский
государственный университет,
г.Махачкала

Аннотация

В статье отображены результаты теоретического исследования вопроса формирования социальной компетентности личности. Определен ее феномен, рассмотрены принципы и условия ее формирования. Проанализировано также взаимосвязь между социальной и профессиональной, а также жизненной компетентностью учащихся, определено место и значение социальной компетентности в будущей профессиональной деятельности учащихся. Сделаны выводы о социальной компетентности как составляющей профессионального образования в условиях этнокультурной среды.

Ключевые слова:

Социальная компетентность, жизненная компетентность, профессиональная компетентность, полиэтническая среда, поликультурное образование.

В наше время, отдаленное существование народов и культур друг от друга становится невозможным, поскольку интенсификация миграционных и демографических процессов, образование многонациональных коллективов в ВУЗах значительно расширяют рамки межэтнического взаимодействия. Все это активизирует и преобразование социальной среды, характерной особенностью которой является полиэтничность. Культурные изменения, которые являются следствием полиэтничности, ведут к универсализации, утверждению ценностей разных народов и культур.

Постановка проблемы. Человек живет и развивается в социальной среде. Определяющее значение среды подчеркивали многие ведущие педагоги и психологи (И. В. Василенко, М. В. Лапшин, В. П. Рожин, Э. И. Струнина, Ю. С. Сычев, Н. В. Голубева, В. Н. Гуров, А. В. Мудрик, А. Т. Куракин, Л. И. Новикова, Г. С. Антипина, В. Г. Бочарова, Л. П. Буюева, К. М. Никонов, Л. Н. Давыдова, В. А. Пятин, А. М. Трещев, В. А. Ясвин и др.), отмечая одну из основных закономерностей взаимодействия среды и личности: чем большее воспитательное значение имеет среда, тем более воспитанной является личность.

Проблема социальной компетентности становится все более актуальной в теоретических исследованиях в

разных отраслях. С одной стороны, наука уже сравнительно давно интересуется этой проблемой, но в тоже самое время, существование большого количества пока еще на сегодня сомнительных теорий требует дополнительного их научного анализа, и в первую очередь – новых исследований, которые могли бы стать основой для создания более точных в значении теоретических концепций данного феномена.

Теоретическое основание изучения феномена социальной компетентности становятся научные труды О. Прямиковой, О. Бодалева, С. Макарова, С. Никитиной, В. Цветковой, В. Масленниковой, Л. Шабатуры, Л. Свирской, И. Зарубинской и др; в частности в системе профессионального образования (Г.А. Аракелов, С.С. Бахтеева, Л.И. Берестова, М.В. Болина, В.М. Бочаров, Л.П. Никитина, М.В. Гуковская, И.Г. Захарова, И.А. Зимняя, М.Д. Лаптева, Н.А. Морозова, Н.Ю. Клименко, О.В. Колобова, С.М. Колова, С.Н. Краснокутская, Н.А. Лупанова, И.В. Маскинская, А.Ю. Поленова, С.С. Рачева, Н.С. Чагина, Л.Н. Шабатура). Этими учеными изучались проблемы профессиональной подготовки специалиста к будущей профессиональной деятельности в полиэтнической среде.

Исследованиями явлений поликультурности и полиэтничности в отечественной педагогике занимались

такие ученые как И.В.Абакумова, П.Н. Ермаков, Т.Н. Розова, А.Ю. Белогуров, В.П. Борисенков, Т.И. Власова, Г.Н. Волков, Н.П. Едыгова, В.А. Ершов, А.Ф. Иванов, Е.М. Карпова, И.В. Колоколова, С.В Рыкова, Э.Б. Цаллагова, Д.Г. Чупалова и др., разработавшие как теоретические основы, так и практические рекомендации по организации образовательного процесса, целью которого является формирование социальной компетенции бакалавров.

Таким образом, в педагогической науке сегодня проведено достаточно много исследований по изучению проблемы становления и развития социальной компетентности субъектов образования.

Исследованием в первую очередь жизненной (как ее называют научным языком – ключевой) компетенции занимались такие ученые как С. Батишев, Е. Зеер, Е. Климов, Н. Кузьмина, А. Маркова, В. Пищулин, В. Радионова, Е. Смирнова, Г. Суходольский, Н. Талызина и др. В то же время особую актуальность приобретает исследование вопроса формирования социальной компетентности бакалавров с учетом поликультурности современной среды, в которой проявляются способности человека выстраивать разнообразные стратегии взаимодействия с другими людьми в окружающей его изменяющейся социальной реальности.

Особое место в структуре компетентностей личности занимает социальная компетентность, характеризующая уровень взаимодействия человека с обществом, социумом и другими людьми. В настоящее время считается общепризнанным, что ее развитие – важнейшая задача, решение которой рассматривается как непрерывный процесс, требующий особых технологий как в общем, так и в профессиональном образовании [3, с 126].

Современное российское образовательное пространство обладает такой характеристикой, как полиэтничность. В условиях Российской Федерации сущность этой характеристики заключается в объединении ее народов и их культур. Любой образовательный регион Российской Федерации как минимум бикультурен, так как взаимодействуют и пересекаются две культуры – русская как часть мировой и местная.

Цель статьи – раскрыть направления, которые имеют непосредственное отношение к формированию социальной компетентности бакалавров, акцентируя внимание на принципах построения и развития высшей школы в условиях полиэтничности.

Вопросы подготовки бакалавров в условиях полиэтничной образовательной среды назрели в России достаточно давно. На сегодняшний день важность этих

проблем поддерживается документами ФГОС профессионального и общего образования, в которых отражены цели и задачи, соответствующие подготовке мультикультурного специалиста, способного осуществлять обучение в поликультурной образовательной среде, готового в будущей профессиональной деятельности противостоять барьерам, мешающим нормальному общению потребителей своей сферы деятельности из разных этнических и культурных групп, установлению между ними продуктивных, гуманных отношений [6, с 213].

Вопросы сути, содержания и структуры феномена социальной компетентности являются недостаточно изученными в отечественной науке. В последнее время суть понятия "социальная компетентность" уточняется через дифференциацию понятий "компетентность", "социально – психологическая компетентность", "профессиональная компетентность", "жизненная компетентность" и т.д.

Понятие "компетентность" означает совершенное знание своего дела, всех процессов, явлений, связей, возможных способов ее выполнения. В содержание компетентности включаются также уровень общеобразовательного и профессионального образования, умение аккумулировать профессиональный и жизненный опыт, знание форм, методов и средств влияния на личность, возможных последствий этого влияния.

А. Флиер исследовал понятие "культурная компетентность" и определил ее высокую меру социализации и инкультуры индивида, что позволяет ему достаточно свободно понимать, использовать и интерпретировать всю сумму жизненных и профессиональных знаний, которые формируют стандарты общесоциальной эрудированности человека в определенной среде, сумму правил, образцов законов, обычаев и т.д. а также конкретизирует ее составляющие [7, с 56].

С точки зрения В. Красько, основой этнокультурной компетентности бакалавра является система знаний, понятий и представлений о человеке как представителе этнического сообщества [5, с 44].

Исходя из исследований названных выше авторов, стоит отметить сначала жизненную компетентность личности, которую можно рассматривать как сложный комплекс знаний, умений и жизненного опыта, необходимых для решения заданий и продуктивных самореализации, самовыражения и самоусовершенствования. Поэтому в формировании социальной компетентности большое значение имеют социальные, политические, экономические, культурные условия, которые относятся к самым глубоким интересам каждого человека и требуют постоянного роста его личностной, профессиональной и социальной компетентности [1, с 35].

В научной литературе понятия "социальная компетентность и социально – психологическая компетентность" часто отождествляются. Социально – психологическая компетентность определяется как осведомленность и способность индивида эффективно взаимодействовать с окружающим их кругом людей в системе межличностных отношений [9, с 20].

Социальная компетентность – это сложное образование, которое включает в себя не только знания, умения, но и способность применять их в самых различных проблемных ситуациях, оно проявляется в сформированности индивидуальном процессе развития социальных умений: ответственно принимать решения, уважать других, сотрудничать, участвовать в выработке общего решения, разрешать конфликты, выполнять разные роли в работе группы или команды.

В ряде исследователей понятие "социальная компетентность" тесно связывается с понятием "профессиональная компетентность". По мнению авторов (В. Адольфа, Т. Браже, В. Жкравлева, С. Елканова, В. Миндикану, Т. Новиковой, Н. Талызиной) общей характеристикой профессиональной компетенции является приобщение человека к общекультурному миру ценностей человечества в общем и отдельного социума.

Научный интерес представляет концепция "интегрированного развития компетентности", разработана шведскими и американскими учеными В. Чапанат, Г. Вайлер, Я. Лефстед, согласно которой уровень профессиональной компетентности бакалавра определяется интеграцией интеллектуальных, моральных, социальных, эстетических, политических аспектов знаний и умений. Таким образом профессиональная компетентность включает знания и умения в разных сферах жизнедеятельности человека, которые являются необходимыми для использования в будущей профессиональной деятельности [9, с 12].

Ориентация на человека является ключевым аспектом и содержательным наполнением системы профессионального образования XXI века. Для этого профессиональное образование должно формировать у человека осознание собственных исторических корней, своего места в мире, изучение и усвоение этнокультурного сообщества, в котором он проживает, чтобы, сформировав уважение к другим культурам на основах толерантности и единства.

Все это способствует формированию этнокультурной компетентности будущего специалиста – его способности свободно ориентироваться в мире традиций и норм этнической культуры, что позволит предоставлять профессиональные услуги учитывая этнические особенности и обеспечивая эмоциональное и физическое здоровье человека.

Следует уточнить, что в процессе формирования у бакалавров теоретических знаний и воспитания у них качеств, необходимых для формирования социальной компетентности, важным является комплекс условий, который обеспечит достижение цели и эффективности решения задач:

- ◆ использование традиций и позитивного опыта других вузов стран ближнего и дальнего зарубежья;
- ◆ изучение ценностных ориентаций бакалавров;
- ◆ создание организационной структуры, координирующей внеучебную деятельность бакалавров;
- ◆ использование воспитательного потенциала учебных предметов для расширения культурного кругозора студентов, их творческой социальной активности [4, с 68].

Современные преобразования в глобальном мире так или иначе влияют на жизни людей. Интеграция России в мировом пространстве требует больших реформационных процессов в отрасли образования, которые помогали бы отображать и формировать кругозор граждан страны, их взгляды на окружающий мир. Этот процесс требует гуманизации образования и усиления личностного подхода в педагогической науке и практике.

Общими принципами деятельности учреждений образования по развитию системы формирования социальной компетентности в этнокультурной среде образования должны быть:

- ◆ открытость национальной системы образования, построенной на диалоге культур;
- ◆ учет специфических для полиэтнической системы образования процессов меж- и внутриэтнической интеграции, этнокультурных особенностей каждого народа и этнических групп;
- ◆ воспитание уважения и интереса к национальным ценностям и особенностям, языку, образу жизни, традициям, вере, национальной культуре как русского, так и других народов;
- ◆ формирование умения адаптироваться к поликультурной и полиэтнической среде.

Такой подход может стать целью на пути к формированию между этнического общения, диалогу культур, без чего невозможно свободное продвижение в мировом пространстве. Сегодня в мире происходят социально – экономические, политические и культурные процессы, которые порождают глобальное, планетарное сознание: крепчают экономические, культурно – информационные и профессиональные связи, расширяются новые технологии [10, с 90].

Современная действительность ставит перед образованием сложную задачу воспитания и социализации учащихся в духе мира и уважения всех народов, формирования умений общаться и сотрудничать с людьми разных

национальностей, вероисповеданий, социальных групп, понимать и ценить своеобразие культур других народов без потери своей самобытности. Таким образом, проблема подготовки молодежи к жизни в многонациональной, поликультурной среде является актуальной и занимает одно из приоритетных мест среди проблем современного образования.

Становление социальной компетентности бакалавра в этнокультурной среде должно стать составляющей системы профессионального высшего образования, поскольку стоит на грани решения противоречий между потребностями общества в бакалаврах, как будущих специалистов и носителях этнической и общечеловеческой культуры.

Выводы

Таким образом, проведенный теоретический и методологический анализ феномена социальной компетентности дает возможность презентовать обобщенное ее понимание как интегрированную способность личности, которая включает в себя разнообразие подкомпетентностей, или ключевых компетентностей, которые обеспечивают эффективное функционирование личности в поликультурной среде.

Профессиональная компетентность определяет степень знаний специалиста в профессиональной деятель-

ности, поэтому категории "социальная компетентность" и "профессиональная компетентность" не синонимичны, поскольку как личность может быть профессионалом, но не быть компетентной в решении вопросов общественного характера, так и наоборот личность не является профессионалом, но является компетентной в социальной ситуации.

Целью формирования социальной компетентности как составляющей поликультурного образования, определяют, как формирование человека, способного к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде.

Сегодня, в условиях этнокультурной образовательной среды, необходимость обеспечения будущими специалистами людей разных этнических групп требует изменений подхода в формировании их профессиональной и социальной компетентности. Открытость образовательных систем обучения бакалавров в иноязычной и поликультурной среде также не оставляет выбора относительно формирования этнокультурной компетенции у студентов – бакалавров во время подготовки в ВУЗах, как необходимой составляющей системы знаний. Этнокультурная компетентность бакалавров обеспечит более эффективный обмен трудовыми достижениями в любой сфере их профессиональной деятельности, а также позволит им избежать некорректного поведения относительно исторических традиций этноса, в котором будущему специалисту придется работать в будущем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Боровиков Л. И. Этнокультурная компетентность социального педагога и социального работника/ Л. И. Боровиков. – М.: Академия, 1993. – 438 с.
2. Волков Г. Н. Этнопедагогика: учебник для студентов средних и высших учебных заведений/ Г. Н. Волков. – М.: Академия, 1999. – 168 с.
3. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века: (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
4. Козберг Г.А. Проблемы формирования профессиональной компетентности преподавателя // Проблемы государственного и муниципального управления и их кадрового обеспечения: Тез. докл. и сообщ. обл. науч.-практ. конф. – Воронеж: Екатеринбург, 1999. – С.68–69.
5. Косогова А. С., Дьякова М. Б. Поликультурная среда в многонациональной школе как условие успешной адаптации выпускников // Современные проблемы науки и образования электрон. науч. журнал. – 2008. – № 3 – С 44–48. – URL: <http://www.science?education.ru/22?735>.
6. Лурье С. В. Историческая этнология: учеб. пособие для вузов / С. В. Лурье. – М.: Аспект Пресс, 1997. – 448 с.
7. Сластенин В. А. Педагогика: учеб. пособие / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 512 с.
8. Сластенин В.А. Педагогика: Инновационная деятельность. Сластенин В.А., Подымова Л.С. М.: ИЧП "Изд-во Магистр", 2006. – 306 с.
9. Флиер А. Я. Культурология для культурологов: учеб. пособие / А. Я. Флиер. – М.: Академический Проект, 2000. – 496 с.
10. Формирование толерантной личности в полиэтнической образовательной среде. Учебное пособие /В.Н. Гуров, Б.З. Вульф, В.Н. Галяпина и др. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 240 с.
11. Шогенов А. А. Интеграционные процессы как фактор развития образовательного пространства поликультурного региона: дис. д-ра пед. наук: 13.00.01. – М., 2008. – 353 с.

НООСФЕРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ - НОВАЯ ПАРАДИГМА В ИСТОРИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

NOOSPHERE EDUCATION - NEW PARADIGM IN THE HISTORY OF ENVIRONMENTAL EDUCATION IN RUSSIA

O. Goncharova

Annotation

The article discusses the noosphere version of environmental education as a new paradigm in the history of environmental education in Russia. Presents the views of domestic and foreign researchers on the concept and nature of environmental education and its place in the concept of sustainable development, the need to implement in educational practice noosphere education. Separately, the characteristic activity of the teacher in the conditions of formation of the noosphere.

Keywords: sustainable development, environmental education, green-
ing education, noosphere, noosphere education.

Гончарова Оксана Владимировна

*К.б.н., доцент, Омский институт (филиал)
ФГБОУ ВО Российский экономический
университет им. Г.В. Плеханова*

Аннотация

В статье рассматривается ноосферный вариант экологического образования как новая парадигма в истории экологического образования в России. Представлены взгляды отечественных и зарубежных исследователей на понятие и сущность экологического образования, его место в концепции устойчивого развития, необходимость внедрения в образовательную практику ноосферного образования. Отдельно дана характеристика деятельности педагога в условиях ноосферного образования.

Ключевые слова:

Устойчивое развитие, экологическое образование, экологизация образования, ноосфера, ноосферное образование.

XXI ВЕК ознаменовался значительными трансформационными процессами. Среди них – системный цивилизационный кризис, переход к информационному обществу, глобализм, изменение культурно-исторического типа рациональности, господствовавшего на протяжении многих веков, акцент на социально-гуманитарное знание.

Процессы изменений, которые происходят в мире, направили развитие общественных систем, включая образование и научно-техничко-технологический прогресс, в сторону гармонизации, соответствия будущим потребностям человечества, сохранения окружающей природной среды и природно-ресурсного потенциала, то есть начался переход к т.н. устойчивому развитию (sustainable development).

И хотя в конце XX века термин "устойчивое развитие" использовался преимущественно в естественно-экономической сфере, начало XXI века характеризуется широким пониманием устойчивого развития, которое определено как "перспективная идеология XXI века" и толкуется как "обязательство общества действовать способом, который будет поддерживать жизнь, и позволит нашим потомкам жить комфортно в чистой и здоровой среде" [1, с. 10].

Вопросы устойчивого развития являются предметом исследования специалистов естественной, социальной, технической, философской, экономической, политичес-

кой, образовательной сфер, доказывают интеграционный характер проблематики и необходимости создания концепции (стратегии). Ядром концепции устойчивого развития определены сохранение человека как биологического вида и прогрессивное развитие его как личности [2, 3].

Отметим, что при организации оптимального управления устойчивым развитием необходимо осознать техногенное воздействие человека на природу, предусмотреть негативные последствия взаимодействия человека с природой. В связи с этим, экологическое образование приобретает значение одной из наиболее весомых социальных ценностей.

Активно экологические идеи стали внедряться в систему образования с начала 90-х гг. XX в., когда экология становится равноправной учебной дисциплиной в школах и в вузах.

По мнению М.М. Елановой и Л.В. Мантатовой, экологическое образование – это непрерывный процесс обучения, в котором представлены систематизированные знания об окружающей среде, вырабатываются умения и навыки природоохранной деятельности, формируется общая экологическая культура. При этом главным императивом экологического образования, по мнению исследователей, является признанное мировым сообществом право каждого человека на благоприятную среду обита-

ния и развития. [4]

Некоторые исследователи, например Н.М. Мамедов, полагают, что основу экологического образования должны составлять соответствующие экологические понятия: экосистема, экотовзаимодействие и др. [5]

На первый взгляд, экологическое образование ограничивается изучением дисциплин только экологической направленности. Но отметим, что экологические знания мы получаем из дисциплин другого направления, между которыми существует взаимосвязь и каждая наука черпает новые знания из другой.

Поэтому мы разделяем точку зрения, согласно которой, экологическое образование нельзя рассматривать только как отдельный тип образования, дополнительное время на изучение вопросов рационального природопользования или инженерной экологии [6]. Оно предполагает, прежде всего, изменение образования вообще – его экологизацию. Экологизация образования является фундаментом решения проблем экологического образования в узком, специальном смысле данного слова и ориентиром изменений в преподавании всех дисциплин.

Ведущая задача экологизации образования заключается в том, она должна базироваться на модели деятельности, которая не уничтожает природу, не выхолащивает культуру к цивилизации, не превращает дух в разум, а человека в биоробота. Главным признаком экологизации образования является изменение характера развития этого процесса путем гармонизации через совершенствование связей между элементами системы экологического образования, обновлению ее связей и реорганизации структуры.

Внедрение принципа экологизации в педагогический процесс может сыграть ведущую роль в формировании дружественного отношения молодежи к природе, ее сознательного экологического мышления. Данный принцип значительно глубже раскрывает суть личности, открывает перед молодым человеком новые горизонты познания природной среды, возможности диалогического их общения и духовного обогащения. Таким образом, есть основания согласиться с тем, что экологизация концентрирует понятие воспитания общества, понимания законов развития и существования природной среды, ответственности за причинение любого ущерба окружающей среде.

Однако, по мнению исследователей, современная система образования, помимо предметно-понятийного аспекта, должна включать вариативные знания, плюралистические подходы и задачи научения самостоятельному мышлению, способности к сознательному выбору, творчеству, готовности к смене профессии, рода деятельности в течение нескольких раз в течение жизни. Последнее особенно актуально, поскольку связано с принципом, провозглашенным ЮНЕСКО – "образование в течение жизни", – ориентирует на жизнедеятельность в мире, который меняется быстро и непредвиденно, где требуются умение быстро выбирать из нескольких вариантов один правильный, эффективно работать с различными источ-

никами информации, которая быстро изменяется и может быть противоречивой.

Ситуация неопределенности в мире становится все более доминирующей, и готовые стандарты и выработанные навыки, на что ориентировало "образование на всю жизнь", становятся неэффективными. [7]

Еще одна весомая особенность новой парадигмы образования – изменение понятий фундаментальности и фундаментализации образования как опоры на естественно-математические науки – они дополняются пониманием образования как социокультурного феномена и общечеловеческой ценности. Главным в образовании становится предоставление человеку "человеческого образа", формирование такой системы общечеловеческих ценностей, которая должна стать основой гуманистической морали, мышления, восприятия и понимания мира, без которых человечество не сможет развиваться дальше.

Важным качеством новой системы образования является ее опережающий характер, ориентация на будущее, на перспективу, на такой образ мира, который обещает не только выживание, но и устойчивое развитие социума.

По мнению Г.П. Сикорской, наиболее адекватно потребности общества XXI века отражают модели педагогических систем, представляющие собой новую парадигму экологического образования и созданные на основе учения В.И. Вернадского о ноосфере [8].

Такое образование А. Урсул назвал "ноосферно-опережающим", творческим, прогностическим образованием для людей, способных решать проблемы будущего, то есть речь идет о переходе к ноосферному, устойчивому пути развития. Ноосферное развитие понимается ученым как осознанно управляемое, природосоответствующее, благодаря которому удовлетворение потребностей человека происходит без ущерба для Вселенной и последующих поколений [9].

Ноосферная образовательная парадигма выполняет не только социальную функцию передачи знаний, опыта и культуры от прошлых поколений следующим, но и чрезвычайно важную функцию подготовки человека к гармоничному взаимодействию с собой, другими, природой с целью выживания человечества в условиях глобального кризиса.

В основе содержания ноосферного образования – гуманистические ценности, которые распространяются не только на человека, но и на природу всей Земли. Ведущим при этом становится морально-этический аспект. Такое содержательное наполнение учебно-воспитательного процесса приводит к развитию коэволюционного мировоззрения и ноосферного мышления, а также формированию ответственности за судьбу не только нынешних, но и будущих поколений.

По мнению А. Бурковского, ноосферным считается образование, целью которого является формирование системы знаний о целостности мира, единства человека и природы. К категории ноосферных он относит все фор-

мы образовательной деятельности, удовлетворяющие следующим функциональным условиям: формированию у учащихся знаний и представлений о мире как о едином целом; формированию знаний о человеке как части мира, знаний о глобальных проблемах мира, знаний о гармоничной деятельности [10].

Мы согласны с мнением А.Н. Кочергина, что сложность экологического образования заключается в том, что изменив свои сложившиеся представления о взаимодействии общества и природы, человеческая деятельность по преобразованию природы должна происходить с осознанием и оценкой последствий этой деятельности. Экологическое мировоззрение человека должно включать его размышления по предсказанию возможных изменений в будущем.

Следовательно, необходимо сделать человека субъектом осознанного управления системы "общество-природа" [11]. Экологически образованный человек, осознавая появление экологической проблемы в будущем в результате деятельности, должен заранее найти оптимальные пути их решения.

Что касается психологических аспектов ноосферного образования, то И.Шванева полагает, что "психологическая сторона ноосферного образования заключается в формировании положительного устойчивого мышления личности в условиях кризисного состояния общества, способности адекватно реализовать на практике новые идеи, соответствующие требованиям устойчивого ноосферного развития" [12, с. 21].

И. Соколова, И. Мардер, Т. Зайко рассматривают ноосферное образования в контексте естественнонаучного образования. По их мнению, ноосферное образование отражает целостный, системный взгляд на окружающую действительность, а природные и антропогенные процессы воспринимаются в их взаимосвязи. У подрастающего поколения формируется ценностный взгляд на мир, где жизнь и деятельность человека и человечества рассматриваются как самостоятельная ценность, а знания и научная картина мира – как регулятор отношение к миру, на основе которого человек, будучи частью природы, обладая силой ума, активно участвует в глобальных процессах и осознает свою ответственность за судьбу мира [13].

Таким образом, можно говорить о наличии довольно основательных философских обоснований концепции ноосферы, признании ноосферной образовательной парадигмы как наиболее адекватной потребностям общества устойчивого развития.

Благодаря экологическим знаниям формируется личностное экологическое мировоззрение по защите здоровья и охраны окружающей среды. В свою очередь формирование личности с таким экологическим мировоззрением зависит от педагогической деятельности учителя. В связи с этим, останавливаясь на практических аспектах проблемы внедрения в образовательный процесс новой парадигмы экологического образования, следует отдельно рассмотреть проблему подготовки и деятельно-

сти педагога ноосферного образования, выделить его необходимые профессиональные качества.

Основными задачами, которые должен решать педагог XXI века, являются: формирование целостного мышления школьников, способности к самопознанию и самоорганизации, помощь в раскрытии потенциала ученика, ориентация на творчество, в отличие от традиционной педагогики, где основным является представление определенной объема знаний и методов работы по изучению предмета.

Именно ноосферная образовательная парадигма как конвергенция естественных, гуманитарных концепций и практик конца XX века направлена на воспитание целостного, гармоничного мышления человека, его вооружение эффективным инструментом для самостоятельного выбора своего места в системе "природа-общество", умения ставить цели, выбирать средства и видеть и осознавать моральную ответственность за последствия своих действий.

Ноосферная образовательная парадигма рассматривает школу как "пассионарную точку", способную перестроить развитие цивилизованного общества, фокусируя иерархию целей, задач, приоритетов воспитания подрастающего поколения вокруг общечеловеческих ценностей.

Одним из важнейших профессиональных качеств педагога является умение научить учиться, что возможно лишь при совместном жизнетворчестве участников учебного процесса.

Такая позиция педагога приводит к замене современной манипулятивной педагогики гуманной по своей сути педагогикой сотрудничества, этической педагогикой и превращает процесс учения в непрерывную смысло-жизненную активность.

Охарактеризуем деятельность педагога в условиях ноосферного образования (см. табл. 1).

Однако сегодня при подготовке специалиста-педагога в высшей школе не принимаются во внимание реалии и потребности общества, которое переходит на путь устойчивого развития.

Следовательно, назрела настоятельная необходимость качественной переориентации содержания, форм и методов учебно-воспитательного процесса в вузе на ноосферной основе, что позволит приходить в школу специалистам, владеющим экологическим (здоровым, цельным, гармоничным, естественным) мышлением, биоадекватными (природосоответствующими) методами организации учебно-воспитательной деятельности.

Эффективные пути подготовки учителя новой формации – курсы повышения квалификации, система переподготовки учителей.

Формирование ноосферных тенденций в образовании возможно при условиях:

- ◆ изменения содержания и методов образования, обеспечивающих в образовательном процессе приоритет идей и принципов развития на основе экогуманизма и

Таблица 1.

Деятельность педагога в условиях ноосферного образования.

Составляющие подготовки	Практические действия
Теоретическая подготовка педагогов	- осознание необходимости изменения цивилизационной парадигмы и изменения общественного сознания, значения образования в настоящее время и принятия новых образовательных целей; - формирование целостного видения мира и новых нравственных ценностей в отношении ко всему живому на планете; - содержание ноосферного знания, воспитания; - организация изучения литературных источников - подготовка докладов, рефератов, сообщений, изучение педагогического опыта ноосферных школ
Практическая подготовка педагогов	- разработка собственной стратегии первоочередного усвоения учащимися знаний о ноосфере как целостной системе и о человеке как ее части, выделение ноосферных нравственных приоритетов в образовательной деятельности; - выделение из содержания образования знаний, которые способны быть ориентирующей основой неразрушающего поведения в мире природы, обществе, соответствующего принципа ноосферного развития и интегрировать их в общую систему нравственной культуры личности; - умение разрабатывать собственные учебно-воспитательные материалы на основе ноосферного подхода; - владение методикой творческого саморазвития
Организационные условия	- разработка соответствующей технологии подготовки педагога, которая должна носить рефлексивно-поисковый характер; - организация совместной поисково-исследовательской деятельности - разработка учебно-воспитательных материалов, осуществление педагогического эксперимента, диагностика саморазвития, самореализации школьников, интерпретация полученных результатов; - проектирование собственной деятельности и разработка совместных проектов со школьниками; - построение общения с учениками на гуманистических принципах диалогичности, эмпатийного понимания, доверия к их возможностям и способностям; - совместный поиск ценностей, норм и законов жизни, их исследование в конкретных видах деятельности, в общении

природоцелесообразности. Такие междисциплинарные связи позволят формировать целостный взгляд на мир для адекватного понимания глобальных проблем и путей их решения;

- ◆ использования в образовательном процессе знаний, направленных в будущее (футуристическая педагогика);
- ◆ углубления сознания и мировоззрения людей, их

общечеловеческих ценностей, морально-поведенческих норм и принципов, которые наиболее полно учитывают основные идеи устойчивого развития (педагогика глобализма);

- ◆ стимулирования создания специальных исследовательских и учебно-методических центров, способных реализовать в учебном процессе переход человечества на новую цивилизационную стратегию и т.п.

ЛИТЕРАТУРА

1. Наше общее будущее: доклад Международной комиссии по окружающей среде и развитию (МКОСР). – М., 1989.
2. Основные положения стратегии устойчивого развития России /Под ред. А.М. Шелехова. М., 2002. – 161 с.
3. Устойчивое развитие: вызовы Рио: доклад о человеческом развитии в Российской Федерации. – М., 2013.
4. Еланова М.М., Мантатова Л.В. Гуманизация образования в целях устойчивого развития: Монография – Улан-Удэ, Изд-во ВСГТУ, 2006.
5. Мамедов Н.М. Культура, экология, образование. – М., 1996
6. Философия экологического образования /под ред. И.К.Лисеева. – М.: Прогресс-Традиция, 2001.
7. Делор Ж. Образование: необходимая утопия// Образование: сокрытое сокровище. – Париж: ЮНЕСКО, 1997.
8. Сикорская Г.П. Ноосферно-гуманистический подход к построению новых педагогических систем // <http://www.uroao.ru/konf/tezis/4/6/sikorskaya.doc>.
9. Урсул А. Д. Модель образования XXI века: проблемы устойчивого развития и безопасности // Безопасность Евразии. 2001. №4. С. 61–96.
10. Буровский А. М. Концепция ноосферы В. И. Вернадского и создание новой школы / А. М.Буровский // Педагогика. 1993. №6. С.13–17.
11. Кочергин А.Н. Экологическое образование и воспитание в контексте современных глобальных техногенных процессов / А.Н. Кочергин // Философия образования. – М.: Фонд "Новое тысячелетие", 1996. – С. 246–266.
12. Шванева И.Н. Психология ноосферного развития. – М., 2002. – 190 с.
13. Соколова И. И., Мардер И. М., Зайко Т. Ю. Модель межпредметной интеграции в образовательной области "Естествознание в старшей школе"// Естествознание в школе. 2004. №3. С.14–19.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО ОТВЕТСТВЕННЫХ И ЭТИЧНЫХ МЕНЕДЖЕРОВ (из опыта Высшей школы бизнеса МГУ им. М.В. Ломоносова)

NURTURING SOCIALLY RESPONSIBLE AND ETHICAL MANAGERS (from the experience of Lomonosov MSUBS)

*I. Gorshkova
N. Sharabarina*

Annotation

The article describes Lomonosov MSUBS experience of developing the comprehensive ERS (Ethics/Responsibility/Sustainability) educational programme and its implementation while realizing the requirements of the state educational standard for Bachelor Management Programme. It also considers new organizational and methodological approaches of nurturing internal self-control of the personality in future managers through recognizing the ideas of business ethical and social responsibility, sustainable social development as an inner compass.

Keywords: comprehensive ERS educational programme, social responsibility of business, principles of CSR and sustainable development, PRME initiative.

Горшкова Ирина Валентиновна

Ст. преподаватель, ВШБ

МГУ им. М.В. Ломоносова

Шарабарина Наталья Эдуардовна

К.ф.н., ВШБ

МГУ им. М.В. Ломоносова

Аннотация

В статье обобщается опыт ВШБ МГУ им. М.В. Ломоносова по разработке комплексной учебно-воспитательной программы ERS (Ethics / Responsibility / Sustainability – Этичность / Ответственность / Устойчивость) и её внедрению при реализации требований государственного образовательного стандарта для бакалавров по направлению подготовки "Менеджмент". Рассмотрены новые организационные и методологические подходы формирования у будущих менеджеров внутренней саморегуляции личности через признание ценностным ориентиром идей этической и социальной ответственности бизнеса, устойчивого общественного развития.

Ключевые слова:

Комплексная учебно-воспитательная программа ERS, социальная ответственность бизнеса, принципы КСО и устойчивого развития, инициатива PRME.

Одним из стратегически важных направлений перевода современной российской экономики в русло устойчивого развития является институализация социальной ответственности бизнеса. На сегодняшний день имеется внушительный объем научно-теоретических публикаций [1], аналитических данных [2] о предпосылках формирования, выработке и внедрении в практику российских компаний различных организационных и правовых форм социальной ответственности бизнеса: хартии, стандарты, этические кодексы, индексы и индикаторы социальных инвестиций, механизмы публичной интегрированной отчетности, благотворительные фонды, спонсорская помощь и другие. В тоже время, несмотря на внимание научной общественности и заинтересованность бизнес-сообщества остаётся актуальной задача разработки и внедрения российской модели корпоративной социальной ответственности (КСО), учитывающей, с одной стороны, положения концепций устойчивого развития (Sustainable Development) и корпоративного гражданства (Corporate Citizenship) [3], а с другой – реальные экономические условия и социокультурную специфику функционирования отечественного бизнеса.

Ключевым элементом данной модели, по нашему мнению, должна стать система подготовки социально ответственных и этических менеджеров, глубоко понимающих идеи ERS (Ethics / Responsibility / Sustainability – Этичность / Ответственность / Устойчивость) в бизнесе и готовых к реализации их на практике через разнообразные программы КСО. Первые шаги в этом направлении уже сделаны. Ведущие российские вузы и бизнес-школы реализуют различные образовательные программы в области социальной ответственности и этики бизнеса. С 2010 года учебный курс "Корпоративная социальная ответственность" стал неотъемлемой частью вузовских программ по направлению "Менеджмент". Недавно введенными Федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования по направлению подготовки "Менеджмент" в качестве обязательного требования к результатам освоения программ уровней магистратуры и бакалавриата предусмотрены соответствующие компетенции – готовность нести социальную и этическую ответственность за принятые решения; способность находить организационно-управленческие решения и готовность нести за них ответ-

ственность с позиций социальной значимости принимаемых решений [4].

В Высшей школе бизнеса МГУ им. М.В. Ломоносова (ВШБ МГУ, Школа) накоплен значительный опыт по разработке и реализации комплексной учебно-воспитательной программы ERS (далее – программа ERS), направленной не только на приобретение студентами знаний, умений и навыков в профессиональной и смежных областях, на формирование готовности к постоянному профессиональному росту и самосовершенствованию, но и на развитие ответственности как личностной черты, проявляющейся в способности осознанного выполнения нравственных требований, социальных норм и ценностей, гражданского долга.

Данная программа является важной составной частью процесса осмысления, принятия и реализации всеми заинтересованными сторонами (в первую очередь руководством, профессорско-преподавательским составом, студентами, выпускниками, попечителями, партнёрами) выбранной ВШБ МГУ миссии. Её ключевой направленностью является подготовка студентов к достижению успеха в бизнесе за счет повышения их конкурентоспособности при ответственном соблюдении морально-этических и правовых норм. Реализуемые вузом программы призваны не только обеспечить студентов знаниями и навыками, необходимыми для определения и решения комплексных задач в области бизнеса и управления, но и сформировать у студентов основы поведения, ориентированного на высокие этические стандарты и высокую ответственность [5].

Формулировка миссии не случайна. Она опирается на признание Школой инициативы PRME (Principles for Responsible Management Education), объявленной в 2007 году в Женеве на саммите лидеров Глобального договора ООН. Став в октябре 2012 года участником-подписантом шести принципов ответственного управленческого образования [6] ВШБ МГУ приняла на себя обязательства участия в продвижении идей социальной ответственности и устойчивого развития через включение общечеловеческих ценностей в учебные программы и научные исследования. Совсем недавно, в апреле 2016 года, представители Школы приняли участие в первом региональном собрании отделения PRME по Центральной и Восточной Европе (PRME Chapter CEE) и международной конференции "Вовлеченность и влияние: этика, ответственность и устойчивость в учебных дисциплинах", которые проходили в Университете RISEBA (Riga International School of Economics and Business Administration) в Риге (Латвия). Активное участие сотрудников ВШБ МГУ в собрании PRME Chapter CEE и международной конференции послужит основой для расширения международного сотрудничества Школы с

представителями академической и бизнес-среды не только в вопросах корпоративной социальной ответственности и устойчивого развития, но и в направлении реализации совместных исследовательских проектов, повышения международной мобильности студентов и преподавателей.

Однако мы стремимся, чтобы декларирование приверженности принципам PRME не расценивалось только как признак хорошего тона. В этой связи руководством Школы было принято стратегическое решение подвергать на постоянной основе независимой международной экспертной оценке соответствие реализуемых программ высшего образования стандартам качества обучения, требованиям интернационализации и связи с бизнесом. В феврале 2014 года программа "Бакалавр" ВШБ МГУ решением аккредитационного совета EFMD (Европейского фонда развития менеджмента) была во второй раз подтверждена и продлена на новый трехлетний срок международной аккредитации EPAS. Качество обучения в ВШБ МГУ по программе магистратуры "Международный бизнес и стратегия" в феврале 2015 года получило подтверждение соответствия требованиям международной аккредитации ABEST21 [7].

Студенты программы ERS. Кто они?

В ходе подготовки и реализации программы ERS мы столкнулись с необходимостью выработки и внедрения в образовательный процесс новых организационных и методологических подходов. Главной причиной этому явились характерные особенности нового поколения студенческой молодежи. Согласно теории поколений Штрауса-Хоува (W. Strauss, N. Howe) современные студенты попадают под характеристику "поколения Y" [8]. Хотя данная теория воспринята ученым сообществом неоднозначно (от полной поддержки до полного отрицания), она отличается инструментальностью и именно эта теория, дополненная российскими специалистами, активно используется в практической управленческой деятельности.

Становление "поколения Y" проходит в эру глобализации и высоких технологий. От своих предшественников их кардинально отличают иные ценности, мотивационные установки, тактика поведения, повышенная самоидентификация и стремление к позиционированию в коллективе. Основой успеха для них является не столько карьерный рост, а возможность испытать себя в нескольких областях. От своей деятельности "игреки" стремятся получить лишь те удовольствия, которые ответственствуют их ценностным ориентирам [9].

Одни считают, что это люди будущего, у которых есть своя мысль, которые являются независимыми, доста-

точно творческими и интересными личностями. Представителям "поколения Y" свойственно нежелание работать в системе жесткой иерархии, но для них важно сотрудничество и понимание что нужно делать и зачем. Они часто оспаривают принятые нормы и правила, живут сегодняшним днем и не строят долгосрочные планы, им нужно всё и желательно сразу. Другие характеризуют их безответственными избалованными эгоистами и амбициозными бездельниками с завышенной самооценкой, несамостоятельными и неспособными к работе, пассивными, самоуверенными и высокомерными. [10]

Преподаватели программы ERS.
Какие они?

Наши методики, с одной стороны, должны быть нацелены на использование всех положительных личностных черт сегодняшнего студента, а с другой – обеспечивать возможность реформативировать те характеристики, которые мешают молодым людям придерживаться общепринятых социальных норм, исполнять ролевые обязанности, давать отчет за свои действия или бездействие и их последствия. Конечная цель видится в формировании у будущих менеджеров внутренней саморегуляции личности через признание ценностным ориентиром идей ERS и осознанную готовность вести себя в соответствии с интересами других людей и социального целого, а не в узкоэгоистических интересах.

Вполне очевидно, что для достижения поставленной цели должны быть использованы современные, инновационно пронизанные, содержательно более тонкие образовательные технологии, формы и методы взаимодействия со студентами. Старые приемы (принуждение, угрозы и т.п.) не работают. Наиболее плодотворный путь воздействия на умы этого поколения – приведение в исполнение идеи (плана действия) через актуализацию и демонстрацию возможностей, через подтверждение степени важности конечного результата.

И это не единственная трудность. Самая главная проблема – поиск людей, готовых и способных "зажечь" и повести за собой поколение с преимущественно клиповым сознанием. Здесь текстовая форма подачи информации не эффективна. Такому сознанию для поддержания привычной скорости мышления нужна образность и наглядность. "Клиповое сознание нас спрашивает: вы хотите думать? Пожалуйста, думайте, но думать – значит быстро думать. Вы хотите понимать? Ради бога. Но понимать – значит быстро понимать, а не танцевать герменевтические церемониальные танцы. Все, что мешает быстро думать и быстро принимать решение, должно быть оставлено без внимания. Клиповое сознание – это монтаж. Оно не обобщает, а выдумывает" [11 С. 17].

Сегодня как никогда востребован педагогический дар визуализации мыслей в близкие и понятные молодым людям образы, вызывающие у них эмоциональный отклик. Требуются опытные проводники–наставники, способные живо реагировать "здесь и сейчас", говорить мало и сразу о важном, в арсенале которых имеются приемы геймификации (gamification) учебных занятий (игра, соревнование, эмоциональная вовлеченность и т.д.), методы социального обучения (Social learning), средства инфографики (infographic).

Наша система обучения
по программе ERS

В основу построения системы формирования социально–ответственного и этичного менеджера в ВШБ МГУ была положена идея проектирования и реализации комплексной (сквозной) программы ERS. Иными словами, уникальность нашей учебно–воспитательной программы ERS заключается в том, что она:

во–первых, имеет общий методический замысел;

во–вторых, реализуется на протяжении всего срока обучения;

в–третьих, внедрена во все виды работы студентов: аудиторную, внеаудиторную и практику – учебную, производственную и преддипломную.

Общий методический замысел затрагивает все компоненты учебно–воспитательного процесса – целевой, содержательный, деятельностный и оценочно–результативный. Благодаря этому создаются условия для совместного достижения общей конечной цели программы ERS, четко определяются роль и значение всех её участников, преодолевается разобщенность в студенческой и преподавательской среде вуза, становятся очевидными причины успехов и достижений, ошибок и недостатков.

В соответствии с технологией реализации государственного образовательного стандарта для бакалавров по направлению подготовки "Менеджмент" программа ERS состоит из 4 этапов согласно курсам обучения.

На первом курсе блок аудиторной работы программы ERS представлен учебной дисциплиной "История Российского предпринимательства". Формат её проведения не является строго академическим. В ней органично сочетаются теоретическая часть, в которой используются всевозможные интерактивные средства (видео–, аудио, кино–, фото– материалы), и серия культурно–просветительских мероприятий (встречи с потомками русских бизнес–династий, филантропов и меценатов, экскурсии в музеи, посещение памятных мест и другие мероприятия, близкие к популярным у молодежи формам досуга). Кроме того, подробно разбираются примеры участия в социальных проектах представителей современного россий–

ского бизнеса, которые сегодня активно принимают участие в реализации программ социальной ответственности и устойчивого развития (Группа компаний "Новард", Группа компаний АBBYU и другие). Таким образом, на первом курсе (этапе) теоретическая часть программы ERS представляется студентам в виде панорамы образов ярких представителей российского бизнес-сообщества на стыке исторической ретроспективы и современности.

Первый этап органично дополняется учебной практикой и внеаудиторной работой. Краткое теоретическое введение в практику предполагает раскрытие основных узловых понятий "ответственность", "пунктуальность", "этичность" и других на примере реальных отечественных и зарубежных бизнес-проектов. Внеаудиторная работа представлена так называемой "легкой формой" волонтерства, на базе культурно-просветительского проекта "Остафьево: вчера, сегодня, завтра". Актуальность данного проекта для молодежи видится в том, что студентам предоставляется реальная возможность активного участия в жизнедеятельности музея-усадьбы, применения своих знаний и навыков, приобщения к культурному национальному наследию. Помимо оказания помощи в хозяйственной деятельности (уборка территории, озеленение парка и т.п.) участники проекта проводят на регулярной основе опросы посетителей, анализируют эффективность работы сайта музея, разрабатывают бизнес-проекты и отдельные предложения по совершенствованию деятельности музея. Основная задача преподавателей на данном этапе – мотивация студентов к участию в проекте. Используются такие формы мотивации как специально организованные экскурсионные программы, культурно-развлекательные мероприятия, эксклюзивное ознакомление в музейных запасниках с редкими экспонатами. Поощрение активных участников проекта осуществляется как администрацией ВШБ МГУ, так и дирекцией музея-усадьбы "Остафьево" – "Русский Парнас" (Ostafyev State Museum-Estate / Russian Parnassus).

На втором курсе аудиторно изучается дисциплина "Социальные и ценностные аспекты ведения бизнеса", которая состоит из ряда лекций, семинаров, мастер-классов и практических заданий (Field Projects). Основная цель её изучения – формирование у студентов активной гражданской позиции, понимание исторических основ и практической значимости ценностных установок и социально активного поведения для ведения бизнеса. Студенты исследуют нравственные и социальные аспекты ведения бизнеса, практическую ценность общественно значимого поведения. Главное внимание уделяется индивидуальной социальной ответственности (ISR). В части корпоративной социальной ответственности (CSR) рассматриваются несколько аспектов – корпоративная филантропия и волонтерство, сотрудничество с НКО. Студенты знакомятся с принципами ответственного биз-

нес-образования (PRME) и практикой студенческих социальных проектов в России и за рубежом. Выполняя практические задания, второкурсники участвуют в конкретных социально значимых проектах, развивают навыки командной работы, эффективного планирования и делегирования, приобретают умения сбора и анализа информации, ведения дискуссии и презентации.

Практика бизнеса со второго курса и далее предполагает работу в компаниях, отбор которых осуществляется по принципу активной социальной позиции. Среди них – ООО "Независимая лаборатория ИНВИТРО", ООО "Командир", ООО "Здоровая семья", METRO Cash & Carry Russia Ltd., Horus software GmbH, АО "ДЖОНСОН КОНТРОЛС", JLL Russia & CIS, ООО "Джон Дир Русь" (John Deere RU), ООО "Coca-Cola Export Corporation" и другие. Студенты имеют возможность выбрать компанию и убедиться в возможности интеграции деловой и этической составляющих предпринимательства. То есть студенты проходят практику только в тех компаниях, которые осуществляют реальные проекты КСО и устойчивого развития.

Внеаудиторный блок на втором курсе даёт возможность студентам проявить свою активность в волонтерских и благотворительных программах, ставших за последние несколько лет для ВШБ МГУ традиционными. С каждым годом всё большую популярность среди студентов набирают такие волонтерские программы, как культурная акция "Ночь искусств", благотворительная ярмарка "Душевный Bazar", бизнес-конференция People Management ReForum "Winning The Hearts", фотоконкурс "Объективная благотворительность", международные акции "Европейский день фондов" и "Giving Tuesday". С готовностью студенты принимают участие в благотворительных мероприятиях по поддержке фонда "Подари Жизнь", в работе приюта для бездомных животных, в помощи сотрудникам 1-го Московского Хосписа, в акции по сбору средств для благотворительного фонда "Старость в радость", в организации и проведении "Вкуснярмарки" и благотворительных концертов в Государственном музее-усадьбе "Остафьево" – "Русский парнас".

Третий курс. Аудиторная работа включает обязательные дисциплины "Этика бизнеса" и "CSR", изучение которых осуществляется на английском языке. Данные курсы знакомят студентов с морально-этическими нормами и правилами в бизнесе, категориями деловой этики на индивидуальном, корпоративном и международном уровнях. Особое внимание уделяется предпринимательской этике на индивидуальном уровне, так как действия, совершаемые во имя корпораций, на самом деле, являются решениями, принятыми отдельными лицами, либо узкой группой лиц. Оба курса призваны способствовать формированию у студентов представлений, образующих

нравственную платформу бизнес-деятельности. План их изучения предусматривает рассмотрение деловых ситуаций, которые наглядно демонстрируют последствия несоблюдения правил морального поведения и принципов деловой этики. Методика их преподавания объединяет академическую и практическую составляющие путём разбора кейсов, выполнения творческих заданий, написания эссе и разработки студентами авторских проектов КСО.

На практике третьекурсники продолжают начатую годом ранее работу в КСО-ориентированных компаниях. Полученные студентами в ходе практики знания и опыт в области интеграции идей ответственного менеджмента и устойчивого развития в корпоративную культуру, производственные и организационно-управленческие процессы, становятся базой для выполнения внеаудиторной работы. Она предполагает самостоятельную индивидуальную или в составе авторского коллектива разработку волонтерских программ и благотворительных акций, проектов ответственного бизнес-лидерства и устойчивого развития, механизмов внедрения в бизнесе принципов КСО и устойчивого развития, методов оценки достижений компаний в этой области. Результаты подводятся на конкурсной основе в период ежегодной Международной творческой недели "Sustainability Week" ("Устойчивое Развитие"), проводимой ВШБ МГУ.

Упомянутый проект "Sustainability Week" призван объединить студентов и преподавателей ВШБ МГУ, представителей бизнеса и международного академического сообщества для обсуждения актуальных вопросов устойчивого развития, ответственного менеджмента, а также роли образования в формировании социально ответственных и этически мыслящих лидеров бизнеса. В 2016 году в мероприятиях недели приняли участие преподаватели бизнес школ Стокгольмского университета (Швеция), Университета Загреба (Хорватия), Университетов RISEBA и Страдинс (Латвия), а также представители более 10 компаний (JLL, Hitachi, Мастерславль, L'Oreal, Roland Digital, Roland Music, Sengenta и др.).

На выпускном четвёртом курсе программа ERS проводится в рамках производственной и преддипломной практики. В программы практики включены разделы, посвященные:

- ◆ расширению и закреплению теоретических знаний, полученных ранее при обучении по дисциплинам программы ERS;
- ◆ развитию профессиональных компетенций решения стоящих перед современным бизнес-сообществом актуальных проблем в сфере КСО;
- ◆ исследованию преимуществ, которые получают социально ответственные участники рынка;
- ◆ изучению опыта внедрения в бизнес-практику

механизмов социальной активности (социально-корпоративные технологии, социально ответственное инвестирование (socially responsible investing – SRI), социальный маркетинг (Social Marketing), различные виды социальной помощи – благотворительность, меценатство, патронаж, спонсорство и т.д.).

- ◆ сбору и систематизации данных о результатах, полученных компаниями и корпорациями от реализации проектов и программ КСО, способствующих созданию условий устойчивого развития.

Внеаудиторно четверокурсники участвуют в реализации проекта "Зелёное наследие Хиросимы" ("Green Legacy Hiroshima"). В рамках данной инициативы студенты вносят свою лепту в распространение по всему миру семян и саженцев деревьев, которые пережили атомную бомбардировку Хиросимы 6 августа 1945 года. Тем самым молодые люди стремятся привлечь внимание к идее сохранения мира на нашей планете, свободной от ядерной угрозы, сохранения памяти о жертвах войн во всём мире. Совместно с сотрудниками Ботанического сада МГУ студенты ухаживают за рассадой для последующей высадки растений в открытый грунт на территории МГУ и в парке музея-усадьбы "Остафьево" – "Русский парнас". Пересылка семян и информационная поддержка данной студенческой инициативы осуществляется Научно-исследовательским институтом ООН и неправительственной организацией "АНТ – Хиросима".

Дальнейшее развитие программы ERS ВШБ МГУ в ближайшей перспективе предусматривает:

- ◆ введение в структуру выпускной квалификационной работы бакалавра раздела (параграфа), посвященного реализации принципов устойчивого развития и социальной ответственности бизнеса, как обязательного требования;
- ◆ участие на постоянной основе в ежегодном межвузовском конкурсе студенческих социальных проектов "Ты нужен людям", проводимом в Санкт-Петербурге национальном исследовательском университете информационных технологий, механики и оптики (ИТМО); Saint Petersburg National Research University of Information Technologies, Mechanics and Optics (ITMO University);
- ◆ учреждение для выпускников ВШБ МГУ, наряду с "золотым значком" за наивысшие результаты в учёбе, дополнительной эксклюзивной награды "зелёный значок" за активное участие в научно-исследовательской работе и практической деятельности в области КСО.

Опыт реализации в ВШБ МГУ комплексной учебно-воспитательной программы ERS свидетельствует о том, что индивидуализация обучения, организация личностно-ориентированного учебного процесса способствуют

получению гораздо большего отклика у современных студентов, развитию морально-этических личностных качеств будущих менеджеров.

Кроме того, наш опыт еще раз подтвердил известную истину. Переход от однократных стихийных меро-

приятий к системной плановой работе, к формированию долгосрочных традиций и внедрению принципов преемственности способствует повышению эффективности образовательной модели, существенно влияет на повышение показателей качества результатов учебно-воспитательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Тульчинский Г.Л. Корпоративные социальные инвестиции и социальное партнерство: технологии и оценка эффективности. – СПб.: НИУ ВШЭ, 2012; Использование инструментов КСО для построения успешного бизнеса: сборник бизнес-кейсов / Под ред. С.Е. Литовченко. – М.: Ассоциация Менеджеров, 2011; Корпоративная социальная ответственность: управленческий аспект: монография / под общ. ред. И.Ю. Беляевой, М.А. Эскиндарова. – М.: КноРус, 2008; Балацкий Е.В. Социальные инвестиции компаний: закономерности и парадоксы // Экономист. – 2005. – № 1, С. 64–80; Костин П.А. Концепция социальной ответственности бизнеса в современной России. – Вестник РЭУ им. Г.В. Плеханова. 2013. № 3 (7). С. 104–112; Нехода Е.В., Раковская В.С. Реализация корпоративной социальной ответственности в России: проблемы, возможности, перспективы // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5. С. 349 и др.
2. Доклад о социальных инвестициях в России за 2004 год. Роль бизнеса в общественном развитии / Под общ. ред. С.Е. Литовченко. – М.: Ассоциация менеджеров, 2004; Доклад о социальных инвестициях в России – 2008. Интеграция КСО в корпоративную стратегию / Под общ. ред. Ю.Е. Благова, С.Е. Литовченко, Е.А. Ивановой. – М.: Ассоциация Менеджеров, 2008; Доклад о социальных инвестициях в России – 2014: к созданию ценности для бизнеса и общества / Под общ. ред. Ю.Е. Благова, И. С. Соболева. – СПб.: АТМ Книга, 2014 и др.
3. Благов, Ю. Е. Корпоративная социальная ответственность: эволюция концепции / Ю.Е. Благов; Высшая школа менеджмента СПбГУ. – 2-е изд. – СПб.: Изд-во "Высшая школа менеджмента", 2011. – 272 с.
4. Приказ Минобрнауки России от 30.03.2015 № 322 (ред. от 09.09.2015) "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 38.04.02 Менеджмент (уровень магистратуры)" (Зарегистрировано в Минюсте России 15.04.2015 № 36854) // Официальный интернет-портал правовой информации <http://www.pravo.gov.ru>, 17.04.2015; Приказ Минобрнауки России от 12.01.2016 № 7 (ред. от 20.04.2016) "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент (уровень бакалавриата)" (Зарегистрировано в Минюсте России 09.02.2016 № 41028) // Официальный интернет-портал правовой информации <http://www.pravo.gov.ru>, 12.02.2016.
5. Принципы успеха Высшей школы бизнеса МГУ: [Электронный ресурс] // ВШБ МГУ. М., 2003–2016. URL: <http://www.mgubs.ru/?sc=7> (Дата обращения: 14.08.2016).
6. Principles for Responsible Management Education [электронный ресурс] // PRME Secretariat, 2016. URL: <http://www.unprme.org/about-prme/the-six-principles.php>.
7. ABEST21 (Alliance for Business Education in XXI Century – Ассоциация "Бизнес-образование 21 века") была создана в 2005 году для оказания поддержки развитию бизнес образования во всемирном масштабе путем взаимовыгодного сотрудничества между школами, исследовательскими институтами, профессиональными ассоциациями и бизнес организациями, входящими в состав ассоциации. На сегодняшний день членами Ассоциации ABEST21 являются ведущие бизнес школы из 18 стран мира, в числе которых США, Япония, Германия, Австралия, Китай и др. Аккредитация ABEST21 признается на уровне государственной в таких странах как Япония, Таиланд, Малайзия, Индонезия и других. Более подробно см.: <http://www.abest21.org/>
8. Howe N., Strauss W. Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069. – N.Y.: Quill William Morrow, 1991; Strauss W. The Fourth Turning: What the Cycles of History Tell Us About America's Next Rendezvous with Destiny. – N.Y.: Broadway Books, 1997.
9. Пушкина Л. Люди Игрек // Санкт-Петербургские ведомости. 2012. Вып. 43; Рожавская А.А. Трансформация подходов к обучению персонала: ценностные ориентации поколения "Y" // Вопросы управления. 2014. № 3. С. 147–154. (Rozhavskaya A.A. Transformation of approaches to personnel training: values of "Y" generation); Паутова Л. Поколение XXI века: опыт социологического исследования. 2011. URL: <http://bd.fom.ru/pdf/prezentia2.pdf> (дата обращения: 16.08.2016)
10. Шамис Е., Никонов Е. Теория поколений: необыкновенный Икс. – М.: МФПУ "Синергия", 2016; Фуколова Ю. Игрек неизвестный // Секрет Фирмы. – 2014. – №6 (342). – С. 38–44; Павлюченко А. Who is mister.? [электронный ресурс] // Портал Rabota.ru М., 2003–20016. URL: http://www.rabota.ru/rabotodatel-jam/podbog_personala/who_is_mister_.html (дата обращения: 17.08.2016); Поколение Y в бизнесе: от мифа до реальности. [электронный ресурс] // Краудсорсинговый проект E-xecutive.ru. М., 2000–2016. URL: <http://www.e-xecutive.ru/career/hr-management/1903824-pokolenie-y-v-biznese-kak-rabotat-setevymi-zhitelyami/>. (дата обращения: 18.08.2016); Дебют "поколения Y" [электронный ресурс] // Интернет-журнал HR-Journal.ru. М., 2002–2016. URL: <http://www.hr-journal.ru/articles/ov/debut.html> (дата обращения: 18.08.2016).
11. Гиренок Ф.И. Клиповое сознание. – М.: Проспект, 2016.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК РАВНОМАСШТАБНЫЕ ФЕНОМЕНЫ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗ-а

PROFESSIONAL COMPETENCE AS SCALE PHENOMENA IN THE ACTIVITIES OF A UNIVERSITY TEACHER

*I. Gorianska
Jiang Jun
N. Moskvina*

Annotation

This article presents a study of the competencies as scale phenomena of teaching. The teacher is seen as the bearer of professional values, mentality, personal qualities and professional and the corresponding professional positions. The analysis of specific professional competences: communicative, information-communication, information and educational and professional analysis of the cultural phenomenon, most capacious, absorbing many private manifestations.

Keywords: competence, competence, competence, communicative competence, information-communicative competence development and information courses, autopsychological competence, professional pedagogical culture.

*Горянская Инесса Владимировна
Докторант, Харбинский
педагогический университет, Китай*

*Цзян Цзюнь
Доктор философии, доктор педагогики,
профессор, Харбинский педагогический
университет, Китай*

*Москвина Наталья Борисовна
Д.п.н., доцент, Дальневосточный
Федеральный университет,
г. Владивосток*

Аннотация

В данной статье представлено исследование компетенций как равно-масштабных феноменов педагогической деятельности. Преподаватель вуза рассматривается как носитель профессиональных ценностей, менталитета, личностно-профессиональных качеств и соответствующей ему профессиональной позиции. Приводится анализ конкретных профессиональных компетенций: коммуникативных, информационно-коммуникативных, информационно-педагогических и анализ профессиональной культуры как феномена, наиболее емкого, вбирающего в себя множество частных проявлений.

Ключевые слова:

Компетенции, компетентности, компетенции коммуникативные, компетенции информационно-коммуникативные, компетенции информационно-педагогические, аутопсихологическая компетентность, профессионально-педагогическая культура.

Проблеме профессионального развития преподавателя вуза в современных российских исследованиях уделяется немало внимания. В подавляющем большинстве это исследования педагогические, значительно меньше данная проблема отражена в психологических и социологических работах.

Актуальность сегодняшних исследований авторы обуславливают изменившимися условиями и требованиями к преподавателю, новыми, масштабными задачами, стоящими перед высшим образованием.

Преподаватель вуза и его деятельность рассматриваются в различных проекциях, таких как мотивация деятельности (Е.Е. Акулина, М.С. Байнова, Д. А. Горулев, Т.А. Жалагина), ее организация и совершенствование (В.Н. Аниськин, Л.К. Городенко, Е.Ю. Сысоева), результаты деятельности и их оценка (Е.В. Хитрова, Т.И.

Шульгина, Е.К. Миннибаев). Сам педагог интересен исследователям как субъект личностно-профессионального саморазвития и самореализации (С.В. Калашникова, М.А. Ларионова, М.И. Ситникова, Н.И. Сучкова), осуществляющий эти процессы на основе внутренней готовности, посредством включения рефлексивных механизмов (Л.А. Кунаковская, О.А. Трухина); как субъект процессов профессиональной адаптации (М.В. Денеко) и идентификации (И.Г. Зотова, А.А. Яшина); как носитель профессиональных ценностей, менталитета, личностно-профессиональных качеств и соответствующей им профессиональной позиции (Т.И. Боровкова, Т.С. Буторина, В.А. Сонин, Р.М. Булгучева, О.С. Руденко), а также определенных поведенческих паттернов (И.М. Лисовская) и т.д.

Названные исследования задают достаточно широкий контекст для рассмотрения интересующей нас проблемы.

Обратимся к более близким по тематике работам. Они также представлены в весьма широком диапазоне: от конкретных профессиональных компетенций до профессиональной культуры как феномена, наиболее емкого, вбирающего в себя множество частных проявлений.

Анализируя работы, посвященные развитию тех или иных компетенций, нельзя не заметить, что в фокусе внимания исследователей компетенции коммуникативные, информационно-коммуникативные, информационно-педагогические. Это объясняется как технологическими, так и демографическими факторами: неизбежное внедрение в образовательный процесс информационных технологий, более продвинутый уровень владения этими технологиями, демонстрируемый студентами, нежели многими преподавателями (особенно, с учетом их возрастного состава), определяют особую значимость проблемы информационной компетентности педагогов. Другой фактор, связанный с миграционными процессами, придающими поликультурный характер вузовскому социуму, также актуализируют необходимость овладения соответствующими компетенциями.

Кроме того, исследователи обращают внимание на конфликтологическую компетентность (В.А. Шемятин), информационно-исследовательскую (Н.Ю. Таирова), психолого-педагогическую (Т.А. Царегородцева, Ю.В. Гатен), общекультурную гуманитарную (Т.А. Царегородцева), дидактическую (Е.В. Храмова), методическую (А.В. Киселев).

Систематизировать исследования описанной области достаточно сложно из-за терминологической нечеткости, что, с одной стороны, неизбежно в гуманитарном научном поле, при изучении сложных системных объектов, – а, с другой стороны, является одним из симптомов болезни, названной А.Г. Асмоловым "терминологической катастрофой".

Проиллюстрируем это на примере некоторых исследований, предметом которых выступают те или иные преподавательские компетенции/компетентности (здесь мы не останавливаемся на различении понятий "компетентность", "компетенция", поскольку это обстоятельно сделано уже во многих исследованиях).

Так, информационно-педагогическая компетентность рассматривается как совокупность профессиональных, коммуникативных, личностных качеств преподавателя, позволяющих ему осуществлять свою профессионально-педагогическую деятельность и достигать высоких результатов в учебно-воспитательном процессе в условиях быстрого изменения информаци-

онной среды [14]; информационно-исследовательская компетентность – как максимально адекватная, пропорциональная совокупность профессиональных, информационных, коммуникативных, личностных качеств преподавателя [20]; коммуникативная компетентность – как уровень владения преподавателем знаниями и умениями организации эффективного взаимодействия со студентами, опирающийся на профессиональные ценности, потребности и обеспечивающий качество образовательного процесса и самореализацию всех его участников [17]; информационно-коммуникативная – комплекс знаний, умений и опыта [7]; психолого-педагогическая – готовность и способность выполнять профессионально-педагогические функции в соответствии с принятыми в социуме на настоящий момент нормами и стандартами [23]; методическая – интегративное качество личности педагога, выражающееся в социально-педагогических потребностях, способности эффективно воздействовать на обучаемых на основе владения совокупностью психолого-педагогических и предметных знаний, умений, навыков, а также развития профессиональных качеств [9]; дидактическая компетентность – как обобщенная интегральная комплексная характеристика уровня профессионализма, профессионально-личностная характеристика, позволяющая эффективно ориентироваться в области обучения и воспитания, решать педагогические задачи, структурировать научные (теоретические) и практические знания в целях создания условий наилучшего разрешения дидактических задач [22].

Если в приведенных определениях отчетливо видно, что авторы, беря за основу тот или иной аспект педагогической деятельности, выводят соответствующую по названию компетентность, то у О.Н. Ярыгина встречаем иной мыслительный ход. В своей докторской диссертации он исследует не аналитическую компетентность, а компетентность в аналитической деятельности, определяя ее как единство мотивации и интеллектуальной компетентности, представляющей собой систему базовых компетентностей (алгоритмической, дедуктивной, индуктивной и языковой). Автор утверждает тем самым, что аналитическая деятельность обеспечивается не некой самостоятельной одноименной компетентностью, а обобщенной – интеллектуальной, присутствующей и во множестве иных аспектов профессионального труда преподавателя. Свою позицию он обосновывает вполне убедительно: если для аналитической деятельности ввести новое понятие "аналитической компетентности", то оно сразу же будет сбрито "бритвой Оккама" как излишнее, так как не требуется вводить еще один вид компетентности, когда для всех её проявлений достаточно уже существующего понятия. Компетентностью, требующейся для аналитической деятельности, является интеллектуальная компетентность [24].

Думается, что с такой позицией стоит согласиться, ибо она позволяет остановить процесс безосновательного введения все новых и новых компетентностей.

Вернувшись к приведенным определениям компетентностей, заметим, что у авторов нет единства в понимании сущности этого феномена: для одних компетентность – это личностная характеристика (личностные качества), для других – уровень владения знаниями и умениями, третьи наделяют лишь одну – конкретную (например, дидактическую, или методическую) компетентность статусом обобщенной интегральной комплексной характеристики уровня профессионализма и даже личности т.д.

По нашему мнению, компетентности, какого бы аспекта деятельности они ни касались, должны быть представлены как равномасштабные феномены, чего мы не наблюдаем в приведенных определениях.

В докторском исследовании Т.Е. Исаевой утверждается, что ядром каждой педагогической компетенции служит нравственное сознание [6]. Принятие этого утверждения означает признание того, что компетентность не сводится к уровню владения знаниями, а выступает более значимой – личностной характеристикой.

Анализ представленных определений позволяет не только критически отнестись к существенной несогласованности представлений о сущности единого феномена (профессиональные компетентности), но и зафиксировать его качество, не всегда четко артикулированное авторами. Речь идет о иерархической структуре каждой компетентности и образуемой ими системы. На это обращает внимание Л.А. Лазаренко, исследуя психологическую компетентность, которая выступает системой, содержащей внутри себя четыре подсистемы: когнитивную, коммуникативную, социальную и аутопсихологическую компетентности [10].

Для И.В. Гребенева иерархическое системное строение профессиональной компетентности преподавателя высшей школы представлено на трех уровнях. Профессиональная компетентность (первый уровень) распадается на три подсистемы (второй уровень): научно-теоретическую, психолого-педагогическую, методическую, каждая из которых в своем составе имеет более частные компетентности в качестве компонентов (третий уровень). В научно-теоретическую компетентность входят методологическая, специальная и информационная компетентности; в методическую – общеметодическая (дидактическая) и частно-методическая (методы и приемы преподавания); в психолого-педагогическую, соответственно, коммуникативная, дифференци-

ально-психологическая, рефлексивная. Каждая из названных компетентностей распадается на ряд конкретных умений [2].

Последнее – сведение компетентностей к набору умений – представляется не вполне убедительным и несколько упрощенным толкованием компетентности.

При этом, И.В. Гребенев в качестве базового использует понятие профессионализма, включая в его состав профессиональную компетентность как сложносоставную систему, представленную выше, и профессиональную позицию, и не прибегая к понятию профессиональной культуры. Это понятие им вообще не используется. Считает ли автор профессионализм синонимом профессиональной культуры и потому просто замещает одно понятие другим, или не признает профессиональной культуры преподавателя в качестве реально существующего феномена, остается не ясным.

Аналогичную ситуацию обнаруживаем в исследовании Г.У. Матушанского, который предлагая свою авторскую систему повышения квалификации преподавателей вузов, обходит без понятий "компетентность", "педагогическая культура", сводя планируемые результаты ПК к знаниям, умениям, навыкам, качествам и способностям, зафиксированным в авторских же (Г.У. Матушанского) моделях профессиограммы и квалификационной характеристики преподавателя вуза [12].

Продолжая анализ исследований, предметом которых выступают профессиональные компетентности, считаем необходимым хотя бы вскользь обратиться на следующее. Разговор о компетентном специалисте, в том числе, преподавателе вуза, вполне уместен и актуален всегда. Специфику и определенную терминологическую путаницу в этот разговор привносит введение понятий "компетенция", "компетентность" в характеристику не только профессионалов-педагогов, но и обучаемых, т.к. в рамках компетентностного подхода именно на языке компетенций задаются цели и должны быть описаны результаты (как промежуточные, так и конечные) подготовки бакалавров и магистров. Трудноформируемость компетенций в рамках образовательного процесса при необходимости позитивной отчетности в условиях ужесточения авторитарных способов управления высшим образованием, привели к тому, что слово "компетентность" превратилось в симулякр – знак, не имеющий означаемого объекта в реальности, "обросло в педагогике оптимистической риторикой" [8], затрудняющей содержательный анализ реальных феноменов. Но одновременно с этим, названное обстоятельство породило немалое количество работ, посвященных профессиональным компетентностям преподавателей.

Несмотря на указанное затруднение, а точнее, не фиксируя его, практически все авторы сходятся в достаточно очевидном выводе о том, что высокий уровень владения компетенцией, т.е. высокий уровень компетентности выступает условием успешности профессиональной деятельности.

Следует согласиться с теми из авторов, кто рассматривает компетентности как компоненты профессиональной культуры педагога [14].

Поэтому, несмотря на сложности систематизации, попытаемся выстроить иерархию близких понятий в логике от частного к общему: конкретные (частные) компетентности – общепедагогические (общепрофессиональные) компетентности – сегмент профессиональной педагогической культуры – профессиональная педагогическая культура – педагогическая культура (в том числе, непрофессиональная). Образуется своего рода перевернутая пирамида, где более частные элементы входят в более общие по принципу матрешки, являясь их компонентами. Аналогичным образом – в виде пирамиды – выглядит и тематика исследований.

Самым общим понятием – основанием пирамиды – выступает понятие педагогической культуры. При этом, она может быть, как профессиональной, воплощаемой в профессиональной педагогической деятельности, и, соответственно, ее носителями являются соответствующие профессионалы – педагоги различных образовательных организаций; так и непрофессиональной, воплощаемой в любом взаимодействии, имеющем педагогический потенциал (детско–родительские отношения, отношения врача и пациента и т.п.).

Обратимся к профессионально–педагогической культуре. Это явление рассматривается авторами на нескольких уровнях: как культурно–исторический феномен, представляющий собой рефлексию педагогической практики и отраженный в определенных нормативных требованиях к педагогической деятельности и поведению субъектов образовательного процесса; и как фундаментальная личностная характеристика, отличающая особый тип отношений между человеком и социально–педагогической средой [6].

Мы сосредоточим внимание на втором – личностном – уровне рассмотрения педагогической культуры. Она представляет собой не некий монолитный феномен, а сложносоставное образование, в котором выделяются относительно самостоятельные компоненты, становящиеся предметом самостоятельных исследований. Среди таковых можно выделить: духовную культуру; аксиологическую, методологическую, психологическую экологическую, технологическую, инновацион-

ную, информационную и информационно–педагогическую, риторическую, профессионально–речевую, культуру педагогического общения; культуру профессионально–личностного самоопределения, культуру профессионально–педагогической самореализации и т.д. (Л.П. Аксенова, Е.И. Артамонова, Е.В. Бондаревская, А.Г. Борисов, И.А. Зязюн, И.Ф. Исаев, П.Г. Кабанов, В.А. Кан–Калик, В.Ю. Кочергина, Н.В. Кузьмина, А.А. Лежекина, Л.П. Лунова, М.И. Ситникова, В.А. Слостенин, В.Н. Фокина).

При этом достаточно трудно определить, идентична ли та или иная культура, например, информационная, технологическая и пр. одноименной компетентности.

При определении феномена "профессиональная педагогическая культура" (ППК) авторы также далеки от единства его понимания.

Так, В.А. Слостенин, один из основателей теории педагогической культуры, определяет ее как универсальное и разнообразное по формам проявления системное образование, содержащее структурные и функциональные компоненты, взаимодействующее с окружающей средой и обладающее свойством эмерджентности [19].

И.Ф. Исаев рассматривает ППК как внутреннюю структуру педагогической деятельности и описывает ее на разных уровнях – как системное единство педагогических ценностей и технологий с сущностными силами личности, направленными на творческую реализацию в разных видах педагогической деятельности [4], и как совокупность норм и правил поведения; проявления педагогического такта, педагогической техники и мастерства; как педагогическую грамотность и образованность, и как интегративное качество личности педагога–профессионала, и как условие и предпосылку, предопределяющие эффективность педагогической деятельности, и как обобщенный показатель, характеризующий профессиональную компетентность, и как цель профессионального самосовершенствования [5].

Для Н.С. Пряжникова, Е.Ю. Пряжниковой профессиональная культура педагога определяет принадлежность к профессиональному сообществу, выражается в профессиональном самосознании, профессиональной компетентности, а также способности к непрерывному образованию и адаптации к изменяющимся условиям труда, необходимые для адекватного профессионального самоопределения и становления педагога как профессионала [17].

Т.И. Исаева считает, что профессиональная культура – это система профессиональных компетенций, со-

ответствующая по своему составу и многообразию многоаспектности деятельности преподавателя, многообразие и сложности выполняемых им ролей [6].

В.В. Дулин усматривает в педагогической культуре набор следующих характеристик: педагогическую направленность как систему специфических профессионально-педагогических отношений, взглядов и убеждений; постоянную устремленность к самосовершенствованию; интеллигентность, проявляющаяся в гармоничном развитии интеллектуальных и нравственных качеств; психолого-педагогическую эрудицию; педагогическое мастерство и организованность в деятельности; умение продуктивно сочетать учебно-воспитательную и научно-исследовательскую работу; совокупность профессионально важных личных качеств педагога, к которым он относит одухотворенность, способность работать целеустремленно, с перспективой и полной отдачей, оптимизм, открытость, дружелюбность, готовность к совместной работе и др. [3].

Согласно представлениям Н.Н. Никитиной и Н.В. Кислинской, педагогическая культура – это система представлений о сущности человека, его назначении; система основных педагогических идей и принципов, являющаяся основой педагогического мировоззрения, определяющая цель и смысл деятельности [13].

Обратившись к авторам, рассматривающим "частные случаи" профессиональной культуры преподавателя, также обнаруживаем трудно согласующиеся представления. Общность трактовок состоит в рассмотрении разных видов профессионально-педагогической культуры как интегральной личностной характеристики. При описании же структуры отдельных видов культуры не удается зафиксировать общей логики. Для иллюстрации этой немаловажной, с нашей точки зрения терминологической и даже – методологической – проблемы обратимся лишь к нескольким из недавно защищенных диссертаций. Так, при обращении к наиболее общему феномену – профессионально-педагогической культуре преподавателя вуза – предлагается выделять в ней следующие компоненты: гуманистическую педагогическую позицию преподавателя, его способность быть воспитателем студентов; психолого-педагогическое мышление, знание основ возрастной психологии, закономерностей организации педагогического процесса в высшей школе; образованность в сфере преподаваемого предмета, владение педагогическими технологиями и опытом творческой деятельности; культуру профессионального поведения, способности саморегуляции себя и своей профессиональной деятельности; самоменеджмент; опыт исследовательской деятельности, развитие академических творческо-поисковых способностей [1].

В научно-методической культуре преподавателя вуза вычленяется совокупность ряда профессионально важных качеств и свойств личности (профессиональное самосознание, творческое мышление, научно-методические умения, соответственно, научно-методическая культура выступает в трех ипостасях: как совокупность материальных и духовных ценностей, как специфический способ деятельности человека и как процесс творческой реализации сущностных сил человека [15]. В психологической культуре выделяют когнитивный (комплекс психологических знаний, самопознание, понимание других людей), аффективный (эмоциональная лабильность и эмоциональная устойчивость, конструктивная агрессия, проявляющиеся в общении), мотивационный (система ценностных ориентаций, направленность личности) и поведенческий (коммуникативные умения, способности к саморегуляции) компоненты [11]. Культура профессионально-педагогической самореализации в своем составе содержит систему ценностных ориентаций, стратегий, целей самореализации, объединяющих в себе многообразные интегральные характеристики личности, детерминирующие развитие Я-профессионального в различных сферах педагогической деятельности: "преподаватель-воспитатель", "преподаватель-учитель", "преподаватель-методист", "преподаватель-ученый" [18].

Структура инновационной культуры состоит из инновационных ценностей, отношения к инновационной деятельности, инновационных знаний, умений и навыков инновационной деятельности и др., а личностные качества, такие как: незаурядный интеллект, сила воли, целеустремленность и др., изымаются из структуры инновационной культуры преподавателя, а выступают в роли факторов, определяющих развитие данного типа профессиональной культуры [21].

Сложившаяся в педагогике ситуация терминологической небрежности и недостаточной ответственности, проиллюстрированная данными примерами, затрудняет, на наш взгляд, процесс развития теории педагогической культуры и ставит перед учеными, берущимися за эту сложную задачу, ряд серьезных барьеров.

Вместе с тем, в отечественной науке имеют место попытки систематизировать и подвести под некие общие основания накопившиеся на данную тему работы.

Таким образом, можно отметить достаточно большой разброс в представлениях разных исследователей относительно сущности феноменов профессиональной компетентности, профессиональной культуры, профессионализма преподавателя вуза, а также относительно подходов (принципов, условий, методов и форм) их развития, определения уровней развития

исследуемых характеристик и критериального аппарата для диагностики этих уровней. Подобную несогласованность представлений можно называть плюрализмом научных позиций, "вспахиванием" смыслового поля, необходимого для дальнейших исследова-

ний. Однако, нам представляется, что большей продуктивности научного поиска могли бы способствовать попытки достижения хотя бы некоторых конвенций в отношении базовых понятий в рамках общего предмета исследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гаврилов, А.В. Развитие теории профессионально-педагогической культуры преподавателя вуза в контексте личностно-ориентированного образования: дис. ... кпн. // А.В. Гаврилов. – Ростов-на-Дону, 2000
2. Гребенев, И. В. Формирование педагогического профессионализма преподавателей в условиях классического университета (на материале подготовки преподавателей физики): автореф. дисс. дпн. – Н. Новгород, 2008
3. Дулин, В.В. Педагогическое управление процессом подготовки офицеров запаса на военных кафедрах: дисс. кпн./ В.В. Дулин. – Ставрополь: СГУ, 2004.
4. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учебное пособие / И.Ф. Исаев. – М.: Издательский центр "Академия", 2004
5. Исаев, И.Ф. Становление и развитие профессионально-педагогической культуры в условиях непрерывного образования: Коллективная монография // Под ред. И.Ф. Исаева. Белгород, Ст. Оскол: СОФ БелГУ, 2008. 208 с.
6. Исаева, Т. Е. Педагогическая культура преподавателя как условие и показатель качества образовательного процесса в высшей школе: дисс. дпн. / Т.Е. Исаева. – Ростов-на-Дону, 2003
7. Калмыкова, С.В. Развитие информационно-коммуникативной компетенции преподавателей вуза в среде дистанционной поддержки обучения: автореф. дисс. ... кпн. – СПб., 2011
8. Каюмов, О.Р. О границах применимости компетентного подхода в высшем образовании // Высшее образование в России. – 2016, – № 16. – С. 150–155
9. Киселёв, А. В. Социально-педагогические условия формирования методической компетентности у начинающих преподавателей высших учебных заведений ФСБ России пограничного профиля: автореф. дисс. кпн. – М., 2010
10. Лазаренко, Л.А. Психологическая компетентность как детерминанта профессиональной успешности преподавателя высшей школы: автореф. дисс. ... кпсн. – Ставрополь, 2008
11. Леженина, А.А. Психологическая культура преподавателя вуза как фактор его профессиональной успешности: монография / А. А. Леженина. – Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2011
12. Матушанский, Г.У. Система непрерывного профессионального образования преподавателя высшей школы: дисс. ... дпн. – Калуга, 2003
13. Никитина, Н.Н. Введение в педагогическую деятельность: теория и практика / Н.Н. Никитина, Н.В. Кислинская. М.: Academia, 2008.
14. Оробинский, А.М. Информационно-педагогическая компетентность преподавателя вуза: дисс. кпн. / А.М. Оробинский. – Ростов-на-Дону, 2001
15. Подповетная, Ю.В. Концепция развития научно-методической культуры преподавателя вуза: монография / Ю. В. Подповетная, И. В. Резанович. – Москва: Владос, 2012
16. Пряжников, Н.С. Психология труда и человеческого достоинства: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. 4-е изд., стер. М.: Издательский центр "Академия", 2007. 480 с.
17. Рагулина, Л.В. Формирование коммуникативной компетентности преподавателя вуза в процессе повышения квалификации: автореф. дисс. кп. / Л.В. Рагулина. – Воронеж, 2010
18. Ситникова, М.И. Культура самореализации преподавателя вуза в педагогической деятельности: монография / М. И. Ситникова. – Москва-Белгород: Изд-во БелГУ, 2007
19. Сластенин, В.А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов // Под ред. В.А. Сластенина. М.: Издательский центр "Академия", 2002. 576 с.
20. Таирова, Н.Ю. Развитие информационно-исследовательской компетентности преподавателя педагогического университета: автореф. дисс. кпн. – Ростов-на-Дону, 2001
21. Фокина, В.Н. Формирование инновационной культуры преподавателя вуза: социологический аспект управления: автореф. дисс. ксн. – Москва, 200
22. Храмова, Е.В. Развитие дидактической компетентности преподавателя вуза : автореферат дис. ... кпн / Е.В. Храмова. – Великий Новгород, 2012
23. Царегородцева, Т.А. Формирование психолого-педагогической компетентности преподавателя высшей школы в процессе постдипломного образования: автореф. дисс. кпн. – Йошкар-Ола, 2002
24. Ярыгин, О. Н. Методология формирования компетентности в аналитической деятельности при подготовке научных и научно-педагогических кадров : автореф. дисс. дпн. – Тольятти – 2012

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ КАДЕТСКОЙ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА

MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES FOR THE TEACHING AND UPBRINGING CHILDREN IN CADET BOARDING SCHOOL

*D. Danilov
Yu. Antonova*

Annotation

The article considers the method of educational technology projects and system-activity approach and their realization on the structural-functional model in the Cadet boarding school. The complex of pedagogical conditions is showed by the organization of an enabling environment; the cooperation of the teacher and the student in the course of research activities; organization of the network interaction of students, teachers and parents.

Keywords: Educational technologies, innovation, project based learning, systemic-related approach, networking.

*Данилов Дмитрий Алексеевич
Д.п.н., профессор,
чл.-корреспондент РАО
Антонова Юлия Тихоновна
Ст. методист, Якутская
кадетская школа-интернат*

Аннотация

В статье рассматриваются образовательные технологии метод проектов и системно-деятельностный подход и их реализация по структурно-функциональной модели в кадетской школе-интернате. Представлен комплекс педагогических условий: организация стимулирующей среды; сотрудничество педагога и учащегося в процессе исследовательской деятельности; организация сетевого взаимодействия учащихся, педагогов и родителей.

Ключевые слова:

Образовательные технологии, инновации, метод проектов, системно-деятельностный подход, сетевое взаимодействие.

Вместе с прогрессирующим обществом, экономикой, политикой и техникой развивается и образование в целом. В частности, совершенствуется образовательный процесс, накапливаются педагогические инновации, новые условия, методы и подходы в обучении и воспитании. Результаты психолого-педагогических исследований постоянно требуют обобщения и систематизации. Одним из средств решения этой проблемы является технологический подход, технология в сфере образования. В педагогическом словаре Кождаспировой Г.М., Кождаспирова А.Ю. излагается, что педагогическая технология – новое направление в педагогической науке, которое занимается конструированием оптимальных обучающих систем, проектированием учебных процессов. Педагогическая технология служит конкретизацией методики, в основе технологии обучения и воспитания лежит идея полной управляемости учебно-воспитательным процессом, проектирования и воспроизводимости обучающего и воспитательного циклов [4]. На сегодняшний день время педагогических технологий очень много. Мы остановимся на таких образовательных технологиях, как метод проектов и системно-деятельностный подход, которыми пользовались в процессе опытной работы с учащимися кадетской школы-интерната.

Метод проектов – система обучения, в которой знания и умения, учащиеся приобретают в процессе планирова-

ния и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов. В.В. Гузеев пишет, что существует немало определений понятия "проект" и в своей работе в определении понятия "проект" опирается на идеи российских учителей: "Проект – это специально организованный учителем и самостоятельно выполняемый учащимися комплекс действий, где они могут быть самостоятельными при принятии решения и ответственными за свой выбор, результат труда, создание творческого проекта" [2].

В данном контексте значимы идеи А.П. Савельева: "Главная функция преподавателя заключается в управлении процессами обучения, воспитания, развития, организации, т.е. преподаватель должен не учить, а направлять обучение, не воспитывать, а руководить процессами воспитания" [5]. Существует множество вариантов проведения проектной работы в школе. Так, Л.Н. Горобец предлагает провести проектную работу учащегося в четыре этапа: 1) организационно-подготовительный (формирование групп, выбор темы и др.); 2) планирование (составление плана, тезисов и др.); 3) технологический (работа в группах над поиском фактов, подтверждающих или опровергающих гипотезу и др.); 4) заключительный (оформление результатов, общественная презентация с оппонированием со стороны всех присутствующих, обсуждение, саморефлексия и др.), выдвижение новых проблем [1].

Специалисты подчеркивают, что метод проектов хорошо укладывается в парадигму личностно-ориентированного подхода, что к выбору темы проектной работы необходимо исходить из личного интереса ученика, из интересовавших его тем уроков, телепередач и пр. В современных условиях проектирование предоставляет широкие возможности обучающимся формировать такие компетенции, которые могут быть перенесены на другие области знания, виды деятельности. Такое предположение подтверждается тем, что многие ребята, используя метод проектов в своей исследовательской деятельности, стали ориентироваться на будущую профессию.

Из вышеизложенного мы можем констатировать, что проектная работа может быть и индивидуальным, и групповым. Выставляя общую цель и задачи, учащиеся имеют возможность работать целыми группами и (или) в творческом тандеме. Возникает необходимость создания сетевого взаимодействия всех заинтересованных лиц в успешной реализации проекта.

На рисунке №1 представлена модель сетевого взаимодействия: 1 – учащийся, 2 – учитель, 3 – классный руководитель, 4 – офицер-воспитатель, 5 – родитель. Необходимо отметить, что любое сетевое взаимодействие предусматривает привлечение других участников к проектной работе для повышения результативности. Например, могут быть научные руководители, другие организации, которые заинтересованы в осуществлении школьного проекта. В данном случае, если привлекаются другие участники, то считается, что проект успешно выполнен.

Сетевое взаимодействие рассматривается нами как педагогическое условие, созданное в целях успешного

воплощения в реальность школьных проектов. Сетевое взаимодействие в условиях кадетской школы-интерната возникает в ходе сотрудничества учащегося, учителей, родителей, офицеров-воспитателей, классных руководителей и других субъектов образовательного учреждения, а также социальных партнеров.

В основе построения моделей сетевого взаимодействия лежит системно-деятельностный подход. Он предполагает:

- ◆ переход к стратегии социального проектирования и конструирования в системе образования на основе разработки содержания и технологий образования, определяющих пути и способы достижения социально желаемого уровня (результата) личностного и познавательного развития обучающихся;
- ◆ учет индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся, роли и значения видов деятельности и форм общения для определения целей образования и воспитания и путей их достижения;
- ◆ обеспечение преемственности дошкольного, начального общего, основного и среднего (полного) общего образования;
- ◆ гарантированность достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования, что и создает основу для самостоятельного успешного усвоения обучающимися новых знаний, умений, компетенций, видов и способов деятельности [6, с. 26].

Кроме того, деятельностный подход послужил методологической основой многих технологий обучения, разработанных в 1980–1990-х гг. Также в нем отражен

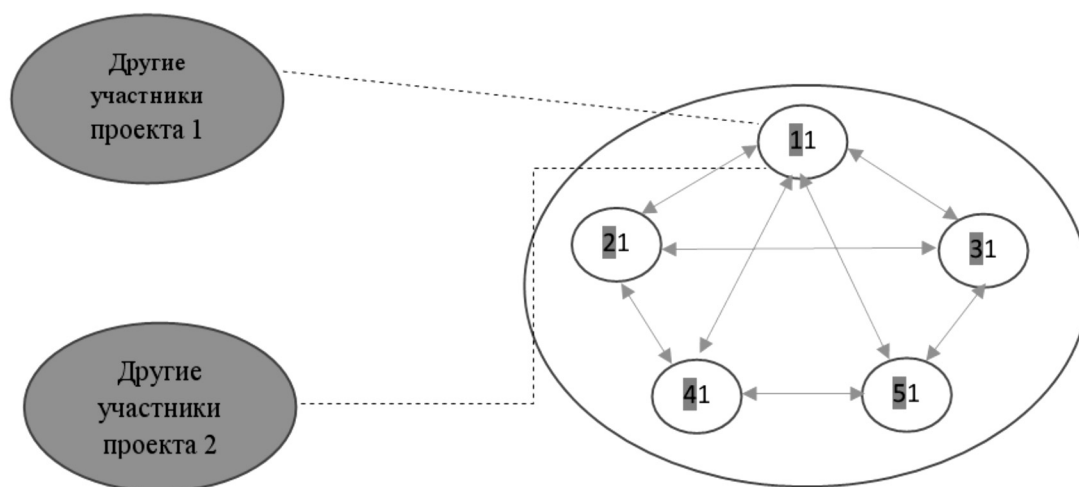


Рисунок 1. Модель сетевого взаимодействия.

лично-ориентированный подход, который отражается в проектно-методической работе с учащимися.

Сущностная связь деятельностного подхода с личностным проявляется в том, что в данном контексте сущностью образования является развитие личности как элемента системы "мир – человек".

Данный подход дополняется О.С. Тоистеевой: "Обсуждая проблему оценки качества образования на основе образовательных стандартов, все ученые в области педагогики и управления образованием солидаризируются в том, что сегодня сводить образованность к системе знаний, умений и навыков неправомерно. Функции образования, обусловленные современными потребностями общественного развития, выдвигают во главу угла личность обучающегося, чем определяется методологическая значимость личностного подхода, который разрабатывается отечественными учеными-педагогами с начала 1980-х гг., но особенно бурное развитие получил в период радикальных преобразований в стране, обусловивших новый этап в развитии российской системы образования [7, с. 199–200].

В работе О.В. Тумашевой, О.В. Берсеновой и др. мы наблюдаем анализ новых ФГОС, излагается, что системно-деятельностный подход способствует адекватной постановке проблем в конкретных науках [8].

Так, целью системно-деятельностного подхода является воспитание личности ребенка как субъекта жизнедеятельности, предусматривается развитие умения ставить цели, решать задачи, отвечать за результаты.

В свое время В.В. Давыдов [3], разрабатывая положение деятельностного подхода к обучению, отмечал, что:

- ◆ конечной целью обучения является формирование способа действий;
- ◆ способ действий может быть сформирован только в результате деятельности, которую, если она специально организуется, называют учебной деятельностью;
- ◆ механизмом обучения является не передача знаний, а управление учебной деятельностью по овладению знаниями, умениями и навыками.

Учащиеся-кадеты в условиях системно-деятельностного изучения учебных предметов и занятий по дополнительному образованию выбирали темы исследовательского проекта. Выполнение исследовательской работы дало им возможность самореализоваться в выбранном поле деятельности с уверенностью в своих силах, проявляя радость и успех. Представленный опыт реализации системно-деятельностного подхода в кадетской школе-интернате адекватно формирует личностные качества учащегося.

Организуя творческую, исследовательскую работу учащихся, мы руководствовались указаниями вышеназванных специалистов и убедились в том, что успех такой работы обучающихся в большей степени зависит от умелой ее организации. Так, при анализе методов проектов и системно-деятельностного подхода разработали план мероприятий "дорожную карту" по повышению эффективности исследовательской работы учащихся кадетской школы-интерната, которая осуществляется в течение учебного года в три этапа. "Дорожная карта" появилась с модернизацией образования в целом, здесь расписано все по этапам, в этапы входят сроки выполнения конкретного пункта выполнения плана, ответственные люди, взаимодействие всех участников образовательного процесса. Следовательно, "дорожная карта" – это путь продвижения к конечной цели, только разбитый на этапы.

Первый этап – подготовительный, где акцентируется большее внимание на организацию и взаимодействие сетевой работы со всеми подразделениями школы. Работа под педагогическим сопровождением классного руководителя и офицера-воспитателя начинается внутри класса. Здесь проводятся кадетские чтения, обучающие семинары для родителей, организуется круглый стол с учеными ЯНЦ СО РАН, Малой академии наук с преподавательским составом ЯКШИ, где дается возможность каждому кадету раскрыть свои возможности в области исследовательской деятельности, формировать умение грамотно изъяснять свои мысли, работать с различной литературой и прочее. Второй этап нацелен на работу с научными руководителями в виде консультаций. Третий этап работы – практический.

Составленная "дорожная карта" на основе цели и задач исследовательской работы кадетов содержит обеспечение их активного самостоятельного участия в проводимых в школе разных мероприятиях. Так, проводились форумы, конференции, где учащиеся принимали активное участие, предлагая свои планы этих мероприятий. В частности, учащиеся сами организовывали внеклассные кадетские чтения во всех взводах (классах), предложили провести внутришкольную конференцию "Поиск и творчество", активно участвовали в городском, республиканском турах "Шаг в будущее...", чтобы добиться участия во всероссийском таком же туре. Результатом использования "дорожной карты" стало приобретение новых компетенций учащимися кадетской школы-интерната.

Из вышеизложенного следует сделать вывод, что реализация системно-деятельностного подхода опирается на следующие методы: лично-ориентированный; проектный; проблемный; исследовательский; решения практических задач коллективной творческой деятель-

ности; поисковый; дискуссионный; коммуникативный; при создании соответствующих условий: организация стимулирующей среды; сотрудничество педагога и учащегося в процессе исследовательской деятельности;

организация сетевого взаимодействия учащихся, педагогов и родителей. Как видно, технологический подход занимается обобщением и систематизацией психолого-педагогических методов.

СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ

1. ГБОУ РС(Я) "ЯКШИ" – Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение Республики Саха (Якутия) "Якутская кадетская школа-интернат"
2. ФГОС – федеральный государственный стандарт
3. ЯНЦ СО РАН – Якутский научный центр Сибирского отделения Российской академии наук

ЛИТЕРАТУРА

1. Горобец Л.Н. Метод проекта как педагогическая технология. // Вестник Адыгейского государственного университета. 2012. № 2.
2. Гузеев В.В. Познавательная самостоятельность учащихся и развитие образовательной технологии. М.: НИИ школьных технологий, 2004. 128 с.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. Изд-во ИНТОР. 1996 с.544.
4. Кождаспирова Г.М., Кождаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ.высш.исредн.пед.учеб.заведений. – М.: Издательский центр "Академия", 2001.–176 с.
5. Савельев П.А. Метод проектов на уроках истории как один из способов организации исследовательской деятельности студентов педагогического колледжа // Среднее профессиональное образование. 2015. № 1. С.11–16.
6. Сетевое взаимодействие в системе образования: Технология организации инновационной деятельности / Под ред. А.М. Соломатина, Р.Г. Чураковой. – М.: Академкнига/Учебник, 2014. – 88 с.
7. Тоистеева О.С. Системно-деятельностный подход: сущностная характеристика и принципы реализации // Педагогическое образование в России № 2 / 2013 С. 198–202 с.
8. Тумашева О.В., Берсенева О.В. Структурно-содержательная модель процесса обучения математике в условиях реализации системно-деятельностного подхода // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 4 (34). С. 62–65.

© Д.А. Данилов, Ю.Т. Антонова, (bella_y_t@mail.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



Якутская кадетская школа-интернат

ПРИЗНАКИ ИНОЯЗЫЧНОГО РЕАЛЬНОГО ЧТЕНИЯ КУРСАНТОВ ВУЗ-ОВ МЧС РОССИИ

CHARACTERISTICS OF FOREIGN-LANGUAGE REAL READING OF CADETS OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF EMERCOM OF RUSSIA

A. Zyukova

Annotation

The article represents the main characteristics of foreign-language real reading of cadets of higher educational establishments of EMERCOM of Russia. Reading flexibility, developing technical reading skills and reading strategies are regarded as the main characteristics of foreign-language real reading that maintain the interaction between the reader and the text while reading comprehension and extracting information. In the process of teaching and improving reading skills it is important to use three types of texts: linear texts, nonlinear texts and mixed texts, that gives an opportunity to use different strategies in reading a text.

Keywords: teaching methods of a foreign language in technical higher educational establishment, foreign-language real reading, types of texts, reading flexibility, technical reading skills, reading strategies.

Зюкова Анна Станиславовна
Ст. преподаватель, Академия
Государственной противопожарной
службы МЧС России, г. Москва

Аннотация

В данной статье рассматриваются основные признаки иноязычного реального чтения курсантов вузов МЧС России. Гибкость чтения, совершенство технических навыков и стратегии чтения рассматриваются как основные признаки иноязычного реального чтения, обеспечивающие связь чтеца с текстом в процессе извлечения информации. В процессе обучения иноязычному чтению важно различать и использовать три вида текстов: линейные, нелинейные и смешанные, что дает возможность использовать различные стратегии работы с текстом.

Ключевые слова:

Методика обучения иностранному языку в техническом вузе, иноязычное реальное чтение, типы текстов, гибкость чтения, технические навыки чтения, стратегии чтения.

Статус учебной дисциплины "Иностранный язык" в вузах технического профиля как важнейшего и единственного средства подготовки к межкультурному взаимодействию специалистов с инофонными партнерами обусловлен расширением международного сотрудничества, активизацией интеграционных процессов, вхождением России в мировое образовательное пространство.

В соответствии ФГОС ВО целью обучения иностранному языку в неязыковом вузе является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, которая в отечественной и зарубежной методике обучения иностранным языкам определяется как способность осуществлять общение посредством иностранного языка [9; 15; 13]. В связи с тем, что преимущественное внимание в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции уделяется продуктивному компоненту, обучение рецептивным видам коммуникативной деятельности, в частности, чтению, в большинстве случаев осуществляется по остаточному принципу. Во многих вузах в виду дефицита учебного времени овладение иноязычным чтением переведено на самообучение, которое не всег-

да в полной мере обеспечивает готовность студентов к извлечению из текстов информации, необходимой для профессиональной деятельности, пополнению профессиональных знаний, повышению профессиональной культуры.

Самообучение эффективно, по нашему мнению, в том случае, когда оно совмещено с процессом обучения, цель которого овладение обучающими компетенцией в иноязычном чтении, для ее обозначения введен рабочий термин "легарическая компетенция" (от лат. legare читать). Понятие "легарическая компетенция" введено неслучайно, оно потребовалось для обозначения не учебных видов чтения, которых, как известно, множество, а именно иноязычного реального чтения, которое "осуществляется человеком вне рамок обучения иностранному языку: практическое использование навыков и умений в чтении как средства познания и общения" [1, с. 243–244]. Таким образом, легарической компетенцией, предусматривающей незатрудненное ознакомление с текстом, его всестороннее понимание, извлечение полной информации, представленной в тексте эксплицитно и имплицитно, должен овладеть специалист любого профиля. В свете изло-

женного правомерно утверждать, что рецептивный компонент иноязычной коммуникативной компетенции составляет реальное иноязычное чтение, которому необходимо обучать как жизненно важной иноязычной компетенции будущих специалистов нелингвистических направлений подготовки.

Следует конкретизировать, какое чтение правомерно квалифицировать реальным? Каковы его отличительные признаки?

Анализ литературы позволил нам выделить три признака реального чтения, в том числе гибкость чтения, стратегии чтения, совершенство технических навыков чтения. Мы отдаем себе отчет в том, что в рассуждениях о признаках иноязычного реального чтения предусматривается неразрывная связь процесса извлечения информации из текста с его субъектом, чтение без чтеца не существует. В этой связи, говоря о признаках иноязычного реального чтения, как компонентах легарической компетенции, мы имеем в виду владение обучающимися этими компонентами.

Обратимся к их рассмотрению.

Первый признак иноязычного реального чтения – гибкость. Проблема обучения чтению на иностранном языке исследуется многими авторами, каждый из которых изучает конкретный ее аспект. Фундаментальным трудом по обучению иноязычному чтению, по мнению многих экспертов, является исследование Т.С. Серовой, которая одним из важнейших компонентов чтения считает гибкость, автор всесторонне рассматривает гибкое профессионально-ориентированное иноязычное чтение. [10] Т.С. Серова гибкое иноязычное чтение определяет как "особым образом организованную и тесно связанную с письмом и говорением сложную речевую деятельность чтения, представляющую собой динамическое взаимодействие различных видов чтения, выражающееся в их плавной смене и сочетаниях, обусловленных индивидуальной и коллективной целью–задачей и целью – результатом чтения в конкретной коммуникативно–речевой ситуации решения профессиональной и образовательной задачи специалиста, связанной всегда с потребительно значимой информацией, касающейся конкретной предметной области и заключенной в значительном объеме текстовых материалов" [11, с. 94].

По когнитивно–познавательной сути авторское определение гибкого чтения сопоставимо, как нам представляется, с реальным иноязычным чтением. На самом деле, реальное чтение может быть только гибким. Гибкость чтения свидетельствует о зрелости чтеца и соответственно характерна для реального чтения.

Таким образом, гибкость чтения является отличительным

признаком реального иноязычного чтения.

Гибкость как признак реального чтения тесно связана со стратегиями чтения. Вопрос о стратегиях чтения на иностранном языке приобрел актуальность совсем недавно. До сего времени в процессе обучения чтению на иностранном языке о стратегиях чтения и их формировании не упоминалось поскольку внимание в учебном процессе было сосредоточено на видах чтения. В недавнем прошлом в образовательной практике виды чтения менялись, а процесс извлечения информации из иноязычных текстов был статичным и недостаточно выским.

Вторым признаком реального иноязычного чтения являются стратегии взаимодействия с текстом.

Стратегии чтения – это сверхнавыки легарической компетенции, однако, обучающиеся вузов технического профиля, в том числе курсанты вузов МЧС не владеют полным репертуаром стратегий чтения не только на иностранном, но и на родном языке. Современное поколение студентов трудно отнести к категории книголюбителей, поэтому универсальные стратегии чтения на родном и иностранном языках для многих студентов являются terra incognita. В этой связи овладение репертуаром стратегий чтения и умение ими пользоваться является непременным условием овладения иноязычным реальным чтением. А осознанный выбор стратегии в процессе чтения в соответствии с целями данного вида речевой деятельности определяется нами как признак иноязычного реального чтения. Адекватная смена стратегий является так же индикатором уровня понимания чтецом своего непонимания читаемого текста.

Понятие "*стратегия чтения*" многие авторы трактуют как "способы и приемы, облегчающие чтецу осмысление читаемого", при этом способы считаются стратегиями, а "индивидуальные приемы – тактиками" [4, с. 131]. Определение стратегии чтения, данное З.И. Клычниковой, несмотря на лаконичность представляется нам ёмким и однозначным. Однако на новом этапе развития методики обучения иноязычному чтению предпринимаются попытки более точно определить стратегии чтения. Упомянем лишь некоторые из них. Так, В.М. Похабова считает, что стратегия чтения – это должным образом подобранные приемы взаимодействия чтеца с текстом и их правильная комбинация, позволяющая чтецу организовать свои познавательные действия так, чтобы обеспечить глубину и точность понимания текста и одновременно увеличение скорости чтения [8]. Автору удалось выйти на новый уровень понимания стратегии чтения, в определении которой положены два существенных показателя: приемы взаимодействия чтеца с текстом и их комбинации. Однако их предстоит конкретизировать, а именно, какие должны быть приемы взаимодействия и какова должна быть их комбинация?

С одной стороны, автор права, что не уточняет данные показатели в силу их вариативности и подвижности, с другой стороны, неопределенность этих показателей не проясняет в полной мере понятие "стратегия чтения". Вместе с тем, авторский подход к определению стратегий чтения, по нашему мнению, является продуктивным, поскольку в дальнейшем определение стратегий чтения уточнялось именно в данном направлении. В частности, О.В. Осадчая пришла к выводу о том, что стратегия чтения представляет собой "комплекс знаний и умений, владение которыми позволяет студентам понимать тип, специфику и назначение текстов; ориентироваться в этом тексте с учетом его специфики и в соответствии с коммуникативной задачей; извлекать информацию на разных уровнях; пользоваться компенсационными умениями." [7, с.94]. Далее автор, не уточняя самих стратегий, рассуждает об их выборе, который, как утверждает О.В. Осадчая, зависит от типа текста (учебный текст; аутентичный текст; текст задания или упражнения; заголовки в периодической печати; заголовки гипертекст, новостная строка, дайджест; прецедентный текст; короткое сообщение в социальной сети; электронное письмо и т.д.), формы представления текста (текст в печатном виде; текст, частично представленный при помощи инфографики или облака слов; электронный текстовый ресурс; текст, представленный устно и т.д.), от объема и конечной цели работы с текстом. [7, с. 95].

Краткое представление позиции отдельных авторов и анализ других источников позволяет нам сформулировать определение стратегий чтения аутентичных иноязычных текстов с учетом несовершенного владения иностранным языком обучающимися следующим образом: стратегия иноязычного чтения – это приобретенные в результате обучения оперативные когнитивно-познавательные действия, варьируемые в зависимости от типа текста, его лексико-грамматической и информационной сложности, продолжительности предъявления, цели чтения, а также от индивидуальных особенностей чтеца, обеспечивающих полноценное понимание читаемого текста с опорой на вспомогательные иноязычные компетенции.

Данное понимание стратегии иноязычного чтения и с учетом несовершенного владения иностранным языком курсантами позволяет определить минимум стратегий чтения, которыми должны владеть студенты технических вузов, в том числе:

- ◆ стратегия компрессии читаемого текста;
- ◆ стратегия экспликации неясных при первом восприятии понимания читаемого текста;
- ◆ стратегия интерпретации содержания прочитанного текста;
- ◆ стратегия осмысления и оценки прочитанного;
- ◆ стратегия метакогнитивная.

Стратегия компрессии информации основана на дешифровке текстовой информации и ее селекции на основе ключевых вех. Сокращение текста осуществляется методами языковой компрессии, которая "представляет собой обусловленное законом речевой экономии, требованиями жанра, особенностями информационного носителя упрощение в процессе обработки или порождения текста его поверхностной структуры – за счет повышения информативности языковых единиц и элиминирования тех компонентов, которые могут быть восстановлены из невербальной части текста, без изменения его информационной стороны по сравнению с исходным текстом или нейтральной стилистической нормой". [14].

Данная стратегия основывается на когнитивной операции абстрагирования, предполагающей извлечение из текста информации, под которой подразумевают различные сведения, независимо от формы их представления как отражение фактов материального мира в процессе коммуникации, т.е. обширные сведения об окружающем мире, как "содержание языковых единиц и образующих ими речевых произведений. Сообщения о фактах, событиях, процессах, оформленные и передаваемые языковыми средствами. Сведения, которые получает учащийся в процессе обучения" [1, с. 90].

Стратегия компрессии позволяет сократить текст до пределов минимальной избыточности, достаточной для понимания. Методическим инструментами реализации стратегии компрессии является аннотирование, реферирование, выделение ключевых слов, перефразирование и комбинирование информации.

Стратегия экспликации обеспечивает понимание профессионально-ориентированных текстов с высокой насыщенностью терминологическими единицами. Она обеспечивает понимание и толкование терминов, существенных для адекватного понимания специального текста. Стратегия экспликации реализуется на начальном этапе чтения текстов, при первоначальном ознакомлении.

Стратегия интерпретации текста предполагает владение курсантами знаниями о структуре текста, жанрах, умениями обнаруживать в тексте авторскую оценку, если таковая имеется.

В процессе обучения иноязычному чтению важно различать три вида текстов: линейные, нелинейные, смешанные [5, с. 181]. Интерпретация текста упрощается за счет использования приемов трансформации линейного текста в нелинейный, графического представления информации в текстовый.

Линейный текст представляет собой традиционный письменный текст, ограниченный ходом повествования,

замкнутый, с последовательным изложением информации.

Нелинейность как текстуальная категория определяет форму и содержание представления информации [3; 5]. Нелинейность текста связана с особой формой представления информации, благодаря чему для освоения информации читатель самостоятельно определяет путь ее восприятия и интерпретации.

Смешанный текст содержит характеристики линейного и нелинейного текста. Информация в нем дополняется на основе применения различных текстовых форматов. Вербальные и невербальные (например, графические) элементы смешанных текстов дополняют друг друга. В профессиональных журналах, как правило, используется смешанная форма презентации идей.

В методическом плане интерпретация предполагает использование вопросов с открытыми разв?рнутыми ответами, задания на аналогию, задания, требующие аргументированных ответов; задания на выделение существенных признаков; сравнение объектов [6]. Для стратегии интерпретации релевантны такие действия, как установление буквального или синонимического соответствия между ключевыми словами вопроса и текста при отсутствии противоречивой, дополнительной, уточняющей, повторной информации; поиск и извлечения информации, отвечающей нескольким критериям при наличии противоречивой, дополнительной, уточняющей, повторной информации; поиск и извлечение информации, которая сообщена косвенно, т.е. студенты опираются на неявно выраженные единицы информации, которые могут быть представлены в нескольких фрагментах текста, их соединение в единую цепочку способствует достижению достаточного уровня понимания, другим вариантом реализации данной стратегии является опора на подтекст и внеязыковые знания, которые в их интеграции обеспечивают осмысление текста; поиск точной последовательности нескольких единиц информации в смешанном тексте; интерпретация текста с целью извлечения из него информации. Основу данной стратегии составляют смыслополагающие и смыслосчитывающие операции, направленные на понимание.

Стратегия осмысления и оценки информации текста реализуется:

- ◆ в опоре на читательские умения декодирования информации текста и ее интерпретации,
- ◆ в умении рефлексии и оценки с внетекстовым знанием (т.е. знанием связанным с темой текста, но не упоминающиеся в нем, на которые может опираться читатель для освоения информации),
- ◆ реализация междисциплинарного подхода к работе с иноязычными текстами пожарно-технической тематики,
- ◆ прагматический анализ возможностей примене-

ния информации текста в реальных условиях профессиональной деятельности.

Метакогнитивные стратегии в большей мере характерны для зрелого чтеца, который способен идентифицировать "понимание своего непонимания", владеет умением "восстанавливать и поддерживать свое понимание на должном уровне" [12, с. 6].

Таким образом, все изложенное о стратегиях чтения и способности адекватно выбирать ту из них, которая в полной мере соответствует уровню понимания читаемого текста, позволяет квалифицировать стратегии признаком реального иноязычного чтения.

Третьим признаком иноязычного реального чтения является высокий уровень развития технических навыков чтения (техники чтения) как неотъемлемого компонента процесса восприятия печатного текста.

По мнению Н.В. Барышникова, важнейшими показателями продуктивности чтения являются скорость чтения и степень понимания читаемого, которые в идеале близки к зрелому чтению [2]. Скорость чтения обеспечивается высоким уровнем развития технических навыков чтения, включающих "прочные буквенно-звуковые и смысловые связи, беглость и скорость чтения. ... Вследствие недостаточного уровня владения техническими навыками процесс чтения, как правило, превращается в бессмысленную пословную, послоговую, а то и побуквенную дешифровку текста" [2, с. 85].

Технические навыки чтения понимаются как артикуляционно-моторные связи, графемно-фонемные соответствия, перцептивные действия, доведенные до автоматизма при чтении вслух или про себя иноязычного текста. Для реализации технических навыков чтения существенную роль играют не только зрительная перцепция, но и моторные ощущения. Чем совершеннее и прочнее технические навыки, тем более зрелым оказывается собственное умение читать. Механизм чтения основывается на быстром и безупречном соотношении зрительно воспринимаемых графических знаков с соответствующими им звуковыми знаками. В методике обучения иноязычному реальному чтению мы предусматриваем формирование техники чтения как базы "выработки артикуляционных представлений о звуке, тренировки интонации, обучения лексике" [2, с. 86].

Таким образом, в процессе формирования иноязычной легарической компетенции необходимо учитывать целесообразность формирования технических навыков чтения как условия, обеспечивающего активность чтеца и продуктивность переработки информации, воспринимаемой посредством графически представленного текста.

От степени сформированности технических навыков чтения зависят многие характеристики чтения, такие как продуктивность, определяемая количеством материала, прочитанного за заданную единицу времени, с предельно хорошим пониманием прочитанного, где понимание в идеале должно быть близко к зрелому чтению [2].

Определение технических навыков как признака иноязычного реального чтения продиктовано прагматикой обучения иноязычному реальному чтению: для достаточного понимания профессионально-ориентированной информации, представленной на иностранном языке, владение технической стороной чтения де-

лает возможным обращение к различным стратегиям чтения. Низкий уровень технических умений – это барьер как для овладения собственно стратегиями чтения, так и для их реализации в реальных условиях работы с иноязычной информацией в профессиональных целях.

Таким образом, выделенные и аргументированные признаки реального чтения являются теоретическими предпосылками обучения лексической компетенции и ее компонентам. Гибкость чтения, стратегии чтения и совершенство технических навыков квалифицируются как основные признаки иноязычного реального чтения, обеспечивающие связь текста с текстом в процессе извлечения информации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Изд-во ИКАР, 2009. 448 с.
2. Барышников Н. В. Методика обучения второму иностранному языку в школе. М.: Просвещение, 2003. 159 с.
3. Большакова Л. С. О содержании понятия "поликодовый текст" // Вестник СамГУ. 2008. № 4 (63). С.19–24.
4. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: Пособие для учителя. – 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1983. 207 с.
5. Куликова И. В. Использование гипертекста в активном обучении профильно-ориентированному иностранному языку // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2006. № 4 (44). С. 180–183.
6. Логвинова И. М., Рождественская Л. В. Формирование навыков функционального чтения [Текст]: Книга для учителя. Tartu Ulikool: Narva kolledz, 2012. 58 с.
7. Осадчая О. В. Формирование стратегий автономного чтения для профессиональных целей в условиях смешанного обучения в техническом вузе // Известия ЮФУ. Технические науки. 2013. №10. С.91–98.
8. Похабова В. М. Обучение профессионально-ориентированному чтению будущих инженеров-строителей // Вестник ТГПУ. 2010. Выпуск 10 (100). С. 66–70.
9. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996. 237с.
10. Серова Т. С. Обучение гибкому иноязычному профессионально ориентированному чтению в условиях деловой межкультурной коммуникации: монография. Пермь: Изд-во Пермского гос. техн. ун-та, 2009. 242 с.
11. Серова Т. С. Информация, информированность, инновации в образовании и науке. Избранное в теории профессионально-ориентированного чтения и методике обучения ему в высшей школе. Пермь.: Изд-во Перм. нац. исслед. политехн. ун-та, 2015. 442 с.
12. Цукерман Г. А. Оценка читательской грамотности. Материалы к обсуждению. М.: РАО, 2010. 67 с.
13. Шейлз Д. Коммуникативность в обучении современным языкам // Совет Европы Пресс. 1995. 350 с.
14. Шокина А. Б. Языковая компрессия в рекламном тексте // Медиаскоп. №2. 2008. – URL: www.mediascope.ru/node/240.
15. Littlewood W. Communicative Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. 108p.

© А.С. Зюкова, (zyukova.anna@mail.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КОНТРОЛЬНО-ОБУЧАЮЩИХ МЕРОПРИЯТИЙ

THE FUNCTION CHARACTERISTICS OF CONTROL-TRAINING ACTIVITIES

*L. Kachalova
I. Kolmogorova*

Annotation

The current socio-economic situation states some new requirements the education system and the training of future professionals are to answer. This situation demands the higher education system to update the content, the methods, the structure and the organization of the educational process on the whole thus the future professionals are able to be creative in performing their duties as the society and the reality are constantly changing. In this context, the higher education system is to find some new ways to assess learning outcomes of students, to find some means that meet the criteria measuring the level any competence has been formed to. One of such means is some control-training activities, whose functional purpose is to improve the control function, as an important component of the educational process at the University.

Keywords: control function, control-training activities, functions of control-training activities.

Качалова Людмила Павловна

*Д.п.н., профессор, ФГБОУ ВО
Шадринский государственный
педагогический университет*

Колмогорова Ирина Владимировна

*К.п.н., доцент, ФГБОУ ВО
Шадринский государственный
педагогический университет*

Аннотация

Социально-экономические условия, предъявляющие новые требования к системе образования и подготовке будущих специалистов, требуют от системы высшего образования обновления содержания, методов, структур и организации образовательного процесса, способного формировать специалистов способных профессионально действовать в режиме творческого преобразования социума и действительности. В этом контексте актуальной становится разработанность механизмов оценки результатов учебной деятельности студентов, определения средств, адекватных критериям измерения формируемых компетенций. Одним из таких средств являются контрольно-обучающие мероприятия, которые по своему функциональному предназначению направлены на совершенствование системы педагогического контроля, как важного компонента учебного процесса в вузе.

Ключевые слова:

Педагогический контроль, контрольно-обучающие мероприятия, функции контрольно-обучающих мероприятий.

Современная система образования в своем значимом конструкте предусматривает обновление образовательных программ, пересмотр методов, технологий обучения, обеспечивающих формирование специалиста, обладающего компетенциями, обеспечивающими высокую степень профессиональной конкурентоспособности и мобильности. В связи с этим меняется и система педагогического контроля, определяются структура и состав фонда оценочных средств, их количество, характеристики и последовательность оценивания формируемых компетенций у будущих специалистов, разрабатываются мероприятия контрольного и обучающего характера.

Контроль достижения прогнозируемого результата в процессе обучения должен стать инструментом, который основывается на применении контрольно-обучающих мероприятий в процессе изучения каждой учебной дисциплины. При этом необходимо созданий условий, которые посредством контроля интегрируют все этапы и все звенья учебного процесса, и которые сопровождают ре-

шение каждой учебной задачи, поставленной в дисциплине, и в конечном итоге представляют собой текущее управление процессом формирования компетенций при соблюдении принципа обратной связи [10, С. 9 – 30].

В этом контексте одной из актуальных проблем, требующих решения является выявление структуры и содержания контрольно-обучающих мероприятий, их функций, что особенно важно для создания оптимальных условий профессиональной подготовки будущих специалистов.

Отметим, что в педагогической науке контрольно-обучающие мероприятия структурно обозначены в конструкте педагогического контроля. Педагогический контроль – это способ получения информации о качественном состоянии учебного процесса. Контроль педагога за процессом и результатом труда направлен как на деятельность студентов, так и собственную деятельность, а также на взаимодействие студентов и педагога. Педагогический контроль в виде контрольного элемента есть процесс, включающий в себя систематический учет ре-

зультатов проверки и непосредственно саму проверку знаний, умений, навыков [1].

Являясь важнейшей структурной единицей образовательного процесса, педагогический контроль направлен на выявление и устранение рассогласования между предполагаемой траекторией учебных достижений и их реальным уровнем. Контроль становится инструментом разрешения дидактических противоречий [18].

Совершенствование форм и методов педагогического контроля обусловило необходимость разработки таких контролирующих действий, которые не только несут в себе контролирующую нагрузку но и обучающую, что привело к необходимости качественного изменения места педагогического контроля в учебном процессе. Такой подход нашел выражение в контрольно-обучающих мероприятиях.

Контрольно-обучающие мероприятия функционально и содержательно подчинены педагогическому контролю, который одновременно несет в себе смысловую нагрузку обучения и контроля за процессом усвоения формируемых компетенций изучаемой дисциплины. В этом плане контрольно-обучающие мероприятия являют собой элемент процесса обучения, поскольку позволяют осуществить проверку результатов учебно-познавательной деятельности студентов, качества созданной обучающей системы. Целевое предназначение контрольно-обучающих мероприятий определяется исходя из цели контроля знаний, умений, приобретаемых в процессе изучения учебных дисциплин и процессуально отражают обнаружение достижений студентов, совершенствование, углубление знаний, умений. Наряду с этим обучающая составляющая контрольно-обучающих мероприятий связана и с включением студентов в активную познавательную и творческую деятельность.

Цель контрольно-обучающих мероприятий иерархически выражена в определении качества усвоения студентами учебного материала – уровня овладения компетенциями, предусмотренными программой по предмету; в формировании потребности в самоконтроле и взаимоконтроле; в формировании познавательной самостоятельности, ответственности за выполненную работу, проявлении инициативы [6: 13].

Мы видим цель контрольно-обучающих мероприятий в совершенствовании эффективности контроля познавательной деятельности студентов в процессе их профессиональной подготовки. Задачами контрольно-обучающих мероприятий являются: 1) формирование предметных целостных знаний, умений и навыков, их проектирования на формируемые компетенции; 2) развитие профессиональных и личностных достижений студентов; 3) определение реализации объективности и направленности контроля учебных достижений студентов. Результа-

том организации и применения контрольно-обучающих мероприятий является переход студента на более высокий, качественно новый уровень познавательной деятельности в процессе профессиональной подготовки.

Общее назначение контрольно-обучающих мероприятий заключается в том, чтобы наилучшим образом обеспечить своевременную и всестороннюю обратную связь между студентами и преподавателем, на основании которой устанавливается, как студенты воспринимают и усваивают учебный материал. В практике выделяют следующие виды контрольно-обучающих мероприятий: написание реферата, самостоятельная творческая работа, решение профессиональных задач, рейтинг, решение ситуационных задач, выполнение проектов, лабораторная работа, творческие задания, контрольно-проверочные задания, симуляции, деловые игры, кейсы и др.

Их характеристика достаточно многофункциональна. Так, рейтинг позволяет в комплексе оценить активность студента, его прилежание, уровень усвоенных знаний, стимулировать познавательную активность, сформировать заинтересованность во внеаудиторной работе, создается возможность реализации индивидуальной траектории развития.

Реферат является индивидуализированным видом контрольно-обучающих мероприятий, развивает творческие способности студентов, направлен на формирование умений излагать свои мысли и конечные результаты, это, по сути, инструмент, определяющий трудности в работе и одновременно параметр оценки этих трудностей в конечном результате [12, С. 373–377].

Лабораторная работа – ее контрольно-обучающий потенциал кроется в требовании от студентов наряду с наличием знаний, умений применять их в новых ситуациях. Кроме того, лабораторная работа активизирует познавательную деятельность студентов, познавательную самостоятельность [5, С.353–355].

Творческие работы, творческие задания предполагают самостоятельное изучение поставленной проблемы и ее нестандартное разрешение. Контрольно-обучающий характер такой работы заключен в отражении системы и логики содержания изучаемого учебного предмета, содержания информации для интеллектуального развития и проектирования ее на будущую профессиональную деятельность, учете актуального развития студентов, создании положительной мотивации к выполнению данного вида работ.

Контрольно-проверочные задания позволяют определить усвоение логически завершенного объема учебного материала, усвоение максимального числа исходных понятий и действий, выявление того, насколько студент овладел теоретическими знаниями, побуждают к поисковой деятельности [16].

Симуляции, деловые игры, кейс–метод в своем методическом конструкте содержат комплексные задания, носящие характер и контроля и обучения. А именно: они моделируют реальные ситуации, возникающие в сфере будущей профессиональной деятельности студента, позволяют оценить и проконтролировать наличие умения студента выполнять различные виды работ и способности работать в команде, оригинальность мышления, умения применять знания в смоделированной ситуации [14].

В современной высшей школе все большее значение придается организации самостоятельной работы студентов, формирования их самообразовательной компетенции и в этом смысле контрольно–обучающие мероприятия позволяют обеспечить "наглядную картину" полноценной самостоятельности при выполнении предлагаемых учебных, контрольных заданий, что выражается в демонстрации самоорганизованности, культуры самообразования, познавательной самостоятельности [15].

Контрольно–обучающие мероприятия позволяют оценить уровень знаний, умений по достаточно–большому разделу изучаемой дисциплины, уровень сформированности навыков самоконтроля, умений осуществлять контроль за результатами собственной деятельности и корректировать ее в процессе выполнения заданий, предлагаемых педагогом.

Необходимо учитывать, что только комплексное применение описанных контрольно–обучающих мероприятий позволяет регулярно и объективно выявлять динамику формирования системы знаний и умений студентов.

Рассмотрим функциональную характеристику контрольно–обучающих мероприятий и на этой основе сформируем их педагогический потенциал.

Одной из важнейших функций контрольно–обучающих мероприятий выделяется функция оперативного контроля. Оперативный контроль как часть педагогического процесса направлен на выявление степени усвоения студентами учебного материала, определения и анализа конечного результата при изучении учебной дисциплины. Педагогический потенциал данной функции контрольно–обучающих мероприятий определяется исследователями как эффективное управление учебным процессом со стороны преподавателя, как возможность осуществлять контроль за ходом учебного процесса, ходом усвоения и степенью самостоятельности студентов [17].

Обучающая функция контрольно–обучающих мероприятий обусловлена возможностью и необходимостью разработки заданий, позволяющих стимулировать познавательную активность студентов, способствовать саморазвитию личности. Обучающая функция заключается в том, чтобы контрольные мероприятия способствуют углублению, расширению, усовершенствованию и систе-

матизации знаний, умений и навыков студентов, обеспечивают обратную связь в обучении [2, С.47].

Педагогический потенциал данной функции контрольно–обучающих мероприятий заключается в их содействии углублению, расширению, систематизации знаний, умений и навыков студентов, обеспечении обратной связи в обучении студентов [3].

Прогностико–методическая функция контрольно–обучающих мероприятий заключается в выборе оптимальной методики преподавания, обосновании методов обучения, организации познавательной, самостоятельной, творческой деятельности студентов и определении их результативности [7, С. 3–5].

Прогностическая составляющая описываемой функция служит получению опережающей информации в учебном процессе, которая используется для выбора контрольно–обучающих мероприятий, получить верные выводы для дальнейшего планирования и осуществления учебного процесса.

Педагогический потенциал данной функции контрольно–обучающих мероприятий позволяет преподавателю оценить и проанализировать информацию об эффективности своей деятельности, с одной стороны, а с другой – успешность и причины неуспешности их в учебной деятельности, в усвоении дисциплины, что в конечном результате дает объективную картину качества профессиональной подготовки будущих специалистов.

Функция сочетания контроля преподавателя и самоконтроля студентов во всех видах учета их учебных достижений [8, С.71–73]. Педагогический потенциал контрольно–обучающих мероприятий в контексте данной функции выражен поэтапным переходом от контроля со стороны преподавателя к взаимоконтролю и самоконтролю студентов.

Мотивационно–стимулирующая функция контрольно–обучающих мероприятий состоит в инициировании личностных достижений студентов в процессе изучения дисциплины, познавательной деятельности [9, С.183–187]. Педагогический потенциал раскрывается в формировании мотивации к обучению, учебно–познавательной деятельности, самостоятельности и ответственности за результаты деятельности, акцентировании достигнутых успехов.

Диагностическая функция контрольно–обучающих мероприятий заключается в выяснении состояния знаний, умений и навыков студентов, получении информации для совершенствования процессе подготовки будущих специалистов [11, С. 75].

Педагогический потенциал отражается в обеспечении учета и открытости результатов контроля, объективности

оценивания. Кроме того, контрольно–обучающие мероприятия позволяют выявлять сформированность результатов как отдельных студентов, так и академической группы в целом.

Организирующая функция контрольно–обучающих мероприятий заключена в воздействии контроля на процесс обучения, что влечет за собой обнаружение проблем, необходимость дополнительных занятий, консультативных мероприятий, с одной стороны. С другой стороны, это обеспечение возможности создать такие условия, выбрать такие формы обучения, которые способствуют развитию творческого потенциала личности студента, формированию механизмов саморазвития, самовоспитания в процессе профессиональной подготовки, формированию навыков самооценки результатов своей деятельности, созданию предпосылок для формирования будущего специалиста как субъекта профессиональной деятельности [4].

Гибкое использование преподавателем различных контрольно–обучающих мероприятий зависит от их вариативности, периодичности, системности в зависимости от имеющегося у студента уровня знаний, умений и навыков, выделения существенных, базовых аспектов изучаемого материала, а также учета уровня готовности студента к тем или иным методам контроля.

Резюмируя изложенное, следует отметить, что контрольно–обучающие мероприятия призваны получать, накапливать и выдавать достоверную информацию о состоянии сформированности знаний, умений, опыта у студента, группы, потока за любой промежуток времени и на текущий момент; регулировать учебный процесс в соответствии с программными целями и с учетом его результатов; стимулировать активное приобретение знаний студентами, создать благоприятные условия для синтеза знаний, решения междисциплинарных проблем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аванесов В.С. Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе. – М., 1989.
2. Афанасьев, В.В. Педагогические технологии управления учебно–познавательной деятельностью студентов в высшей профессиональной школе : дис. д–ра пед. наук – М.: Б.и., 2000. 347 с.
3. Гулидов И.Н. Педагогический контроль и его обеспечение: учеб. пособие. ? М.: ФОРУМ, 2005. ? 240 с.
4. Козьменко, Г.Г. Моделирование системы контроля учебных достижений студентов в условиях гуманизации образования : дис канд. пед. наук. – Улан–Удэ, 2010.– 220 с.
5. Маматова, О. Г. Формы контроля знаний студентов педагогических вузов // Молодой ученый. – 2012. – №8. – С. 353–355.
6. Мизринь, Л. А. Современные образовательные технологии в вузе: учеб.–метод. пособие/ Л. А. Мизринь, Н. Н. Быкова, Е. В. Зарукина. –СПб. : Изд–во СПбГЭУ, 2015. – 169 с.
7. Мовчан, И.Н. О роли контроля в учебной деятельности студентов / И.Н. Мовчан // Современные проблемы и пути их решения в науке, транспорте, производстве и образовании 2007 : сб. науч. тр. по материалам междунар. науч.–практ. конф. Т. 15. Педагогика, психология и социология. – Одесса : Черноморье, 2007. – 96 с.
8. Мовчан, И.Н. Значение контроля учебной деятельности студентов в развитии их личности / И.Н. Мовчан // Проблемы образования и развития личности учащихся : сб. науч. тр. докторантов, аспирантов, соискателей и преподавателей кафедры педагогики МаГУ / под ред. В.А.Беликова. – Магнитогорск : МаГУ, 2008. – 114 с.
9. Мовчан, И.Н. Роль контроля в обучении студентов вуза / И.Н. Мовчан // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения: сб. материалов I всерос. науч.–практ. конф. / под общ. ред. С.С.Чернова. – Новосибирск : ЦРНС – Издательство СИБПРИНТ, 2008. – 406 с.
10. Павлова, И.П. Проблемы развивающего обучения иностранным языкам: традиции и новации // Развивающее обучение в системе иноязычной подготовки// Вестник Моск. госуд. лингвистического ун–та; вып. 567. Сер. Педагогические науки.– М.: Рема, 2009. – С. 9 – 30.
11. Петрова, А.А. Педагогическая оценка как средство активизации учебной деятельности курсантов в вузе МВД: Автореферат дис. канд.пед.наук, Санкт–Петербург, 2000. –47с.
12. Розанов, Ф.И. Развитие как цель образовательного процесса. Совершенствование качества профессионального образования в университете: Материалы всероссийской научно–методической конференции. – Братск: ГОУ ВПО "БрГУ". – В 2 ч. Ч.1– 2006.
13. Семушина, Л.Г., Ярошенко Н.Г. Содержание и методы обучения в высших учебных заведениях. – М., Высшая школа, 1990.
14. Хорева, Л.В. Методы оценки знаний студентов/ Менеджмент образовательного процесса в системе высшего профессионального образования. СПб.: Изд–во СПбГУЭФ, 2006. – 16 с.
15. Хуторской, А.В. Современная дидактика /Хуторской А.В. – СПб: Образование и культура, 2001.
16. Шхацева, К.Л. Педагогические условия организации эффективного контроля знаний студентов вуза.–Автореферат дисс. на соискание ученой степени к.п.н., Нальчик. –2003.
17. Юшко, Г.Н. Организация аудиторной и внеаудиторное самостоятельной работы студентов в Рейтинговое системе обучения /Юшко Г.Н. – Ростов–на–Дону: УПЛ РГУ, 2000.
18. Яковлева, М.Ю. Рейтинг–контроль как комплексная система контроля учебного процесса в вузе : Дис. ... канд. пед. наук : Ставрополь, 2002.– 165 с.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ЭВРИСТИЧЕСКОГО И ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ

DIDACTIC QUESTIONS OF THE HEURISTIC AND PERSONALITY- ORIENTED EDUCATING OF STUDENTS-DESIGNERS

M. Kuzmicheva

Annotation

In connection with what be going on changes in modern higher artistic education, educations related to the болонской system, expedient will be to consider the didactic questions of the heuristic educating of students-designers, and also methods of motivation in the personality-oriented education.

Keywords: didactics, heuristic method, personality-oriented educating, student-designer, artist-designer.

Кузмичева Мария Владимировна

*Кандидат искусствоведения, доцент,
Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена*

Аннотация

В связи с происходящими переменами в современном высшем художественном образовании, связанные с болонской системой образования, целесообразным будет рассмотреть дидактические вопросы эвристического обучения студентов-дизайнеров, а также способы мотивации в личностно-ориентированном воспитании.

Ключевые слова:

Дидактика, эвристический метод, личностно-ориентированное обучение, студент-дизайнер, художник-дизайнер.

Понятие "эвристика" в настоящее время понимается как наука, изучающая методику поиска решения, проблемы, позволяющую признать его (решение) наиболее верным при данных условиях. В широком научном понимании метод эвристики включает интуицию, озарение, просветление мысли, обуславливающие скачкообразное возникновение решения сложной задачи. Эвристический метод обучения означает, что знания приобретаются студентами, но не преподносятся преподавателем. Такой способ получения знаний входит краеугольным камнем в систему личностно-ориентированного обучения бакалавров художественного образования, в том числе и художников-дизайнеров. Главное в эвристике – воспитать активного, деятельного творца, но никак не потребителя готовых знаний, иронически называемого "энциклопедистом – всезнайкой". Эвристический метод обучения предполагает получение студентом лично добытых, новых для него знаний, которые должны "встроиться" в систему обучения, основанную на передаче преподавателем "готовых" знаний своему студенту.

Существует непререкаемое мнение, что эвристический метод обучения создан великим древнегреческим мудрецом Сократом, хотя себя он к таковым не относил: "Сам я в мудрости уже неплоден, и за что меня многие порицали, – что – де я все выпрашиваю у других, а сам никаких ответов никогда не даю, потому что сам никакой мудрости не ведаю, – это правда". [4, с.236]

Многие современные методики обучения в высшей школе искусства построены по принципу "передача знания" преподавателем и "получение знания" студентом. Неслучайно бытует мнение, что сумма теоретических знаний, например, по композиции в изобразительном и декоративно-прикладном искусстве, достигнув "критической массы", станет той движущей силой, которая подведет студента-художника к решению задачи, поставленной в учебном задании. Такое мнение входит в противоречие с опытом художественного творчества зрелых мастеров искусства. Произведение, по их мнению, не создается путем рационального, рассудочного применения теоретических знаний. В основе подлинно творческого процесса лежат действия неподвластные руководству разума. Произведение искусства не есть продукт всего лишь интеллектуальной деятельности художника.

Даже крупнейшие мастера искусства далеко не всегда знают, что произойдет с композицией будущего произведения в ближайший отрезок творческого процесса. Какие фигуры, например, появятся, исчезнут или переменят место и выразительность формы. Творец не столько реализует задуманный художественный образ, который, как бы, вибрирует в его душе, не находя выхода, сколько непосредственно ищет каким он (образ) должен быть. В процессе поиска он все же "извлекает" его (часто на основе словесной или предметно-образной подсказки) из глубин бессознательного.

Широко известен случай, описанный В.И. Суриковым, когда он долго искал образ "раскольницы Морозовой". Весьма смутно его представляя, художник увидел сидящую на снегу ворону, которая отставив в сторону своё черное крыло, стала прообразом "Боярыни Морозовой". В душе живописца, следовательно, существовало знание этого образа, но нужна была подсказка (ворона) чтобы он смог понять – чего не знает. Аналогичные "подсказки" могут представлять собой вопросы, отвечая на которые студент воскликнет – "Эврика" ("Я нашел!").

Ситуация, при которой идет как "незнаемое" неосознаваемое "знаемое". Не случайно Сократ утверждает, что в каждом человеке "живут верные мнения о том, чего он не знает": "Получается, что в человеке, который не знает чего-нибудь, живут верные мнения насчет того, чего он не знает [...]. Теперь эти мнения зашевелились в нем, словно сны. А если бы его стали часто и по-разному спрашивать о том же самом, будь уверен, он в конце концов ничуть не хуже других приобрел бы на этот счет точные знания". [3, с.391]

Следовательно, в эвристическом методе обучения преследуются не получение ответов на проблемы (получение знаний, например в области искусства), а поиск вопросов (незнаний), решение которых впоследствии станет знанием. Это не игра слов, придуманная Сократом, – диалектиком, в отличие от Протагора, который на протяжении сорока лет воспитывал учеников-софистов, прививал им методику ведения спора, основанную на формально правильных, но сложных по существу аргументах (софизмах).

Эвристическая методика является основой педагогики искусства. Тем не менее во время одного и того же процесса работы студентов-дизайнеров над учебным этюдом (композицией) преподаватель может изучать не только на основе эвристической методики, но и включать также и метод обычной передачи и накопления знаний. Еще раз отметим главное различие этих методик.

В творческом общении преподавателя и студента, работающего над учебным этюдом или композицией, преподаватель указывает непосредственно на работе слабые места, которые мешают дальнейшему продвижению этюда к его завершению. При этом он объясняет те закономерности композиции, формообразования, цвета и так далее, которые становятся у студента знаниями, превращаются далее в умение, переходят в навыки художественного творчества. Это и есть та, необходимая, но обычная, не слишком продуктивная методика, которая является общепринятой в отечественном художественном образовании, как среднем специальном, так и высшем профессиональном.

В эвристическом обучении преподаватель не разъясняет ошибки студенту: где в его работе слабые места; от чего они произошли; что надо сделать для их исправления (прямая передача знаний от преподавателя к студенту). Эвристика – это открытие неизвестного. Студент сам должен его сделать. Чтобы это произошло, преподава-

тель как опытный профессиональный художник, должен "подвести" студента к пониманию его недоработки в учебном этюде. Для этого он должен увидеть укоренившуюся ошибку в работе студента, что не всегда является простой задачей и для самого преподавателя. При проведении творческого диалога со студентом, основываясь на методах эвристики, преподаватель начинает осознавать скрытый эпицентр несовершенства в работе, на любом этапе ее сделанности студентом.

Преподаватель, разумеется, имеет такого рода сведения, но они хранятся у него в долговременной памяти. Для того, чтобы достать их оттуда необходимо использовать эвристический диалог со студентом, в ходе которого эти знания "всплывают" из глубин его памяти. В этот момент создаются условия для включения различных способов эвристического исследования в процессе диалога со студентом о его работе. Тем самым преподаватель не подносит лично им проявленное решение дальнейшего проведения студентом его работы, подводит его к самостоятельному обнаружению недоработки, следовательно, пониманию как ее устранить. Такие знания у студента были и ранее, но ввиду их не частой востребованности они погрузились в глубины бессознательного.

Необходимо еще раз отметить, что преподаватель-художник не может всегда являться тем человеком, который посмотрев на незавершенную учебную работу студента, мгновенно и истинно указывает причину, тормозящую ее продолжение. Многие крупнейшие мастера живописи многократно переделывали композицию в эскизах, но так и не смогли до конца осознать причину, не позволившую картине встать в один ряд с их другими блестящими полотнами. К примеру, произведение Ф. Бруни "Смерть Камиллы, сестры Горация".

Чтобы сократить время поиска художественно-композиционной проблемы в образовательный процесс подготовки бакалавра вводится эвристическое обучение, которое строится по принципу – "осознать проблему в своей творческой работе", то есть получить "незнание". Это позволяет студенту в дальнейшем разрешить "незнание", перевести проблему в категорию "знание". Однако на этом пути студент сталкивается снова с "незнанием", суть которого – найти способ и средства исправить в работе ошибочное место, временно ставшее "знанием". Тем самым художественно-творческая работа состоит в том, чтобы постоянно отыскивать в своей работе места "незнания", превращать эти места в "знания", что в свою очередь образует "незнание". Не случайно по этому поводу Сократ сказал: "Я знаю, что ничего не знаю", признавая недостаточность знания о любом, даже самом незначительном явлении. В искусстве весь процесс создания произведения есть перевод "неизвестного" в "известное", с последующим образованием снова "неизвестного".

После Сократа данный метод обобщил древнегреческий математик Панн Александрийский и назвал его термином "Эвристика". Он, как и Сократ, понимали, что эври-

стический метод значительно отличается от логико-математических способов и приемов решения задачи, или иных вопросов.

Каждый метод обучения имеет свое содержание и свою структуру. О содержании эвристики пока достаточно сказанного, кратко рассмотрим другие его стороны. Эвристику можно считать и искусством ведения диалога, например, между преподавателем и студентом, по художественно-творческим вопросам. Такой диалог – специфический процесс. Однако, как любой диалог, это и научный спор (дискуссия), который должен основываться на соответствующих принципах.

1. Эвристический диалог (спор, дискуссию, беседу) не следует проводить, если в этом нет острой необходимости. Понятие "диалог" имело в Древней Греции два содержательных значения (первый – беседа, рассуждения; второй – делать гибким; примирять, мирить; разрешать; опровергать (Древнегреческо-русский словарь) В эвристическом диалоге каждый его участник должен считать себя равным своему собеседнику. Тогда легко устанавливается атмосфера свободного, раскрепощенного диалога по непростым вопросам теории искусства и их приложению в художественной практике. В целях освобождения студента от перенапряженности преподаватель может вводить в беседу шутку (в свою меру), что будет способствовать активизации мышления студента. В случаях недостаточной проявленности ложного пути решения проблемы, возникающей в учебной работе студента, преподаватель должен усилить противоречивость артефактов (искусственно возникающих противодействующих факторов и довести их взаимосвязи до абсурда. Тогда студент отчетливо осознает ошибочность выполненных им (до диалога) действий и будет открыт, и нацелен на поиск нового, лучшего решения. Эвристические диалоги обязывают ведущего (преподавателя) к тому, чтобы он имел не только высокую профессиональную квалификацию творца произведений искусства, но и обладал также способностью ставить собеседнику (студенту) такие вопросы, которые будут направлять его мышление и память в направления плодотворного решения проблемы. Ведущий эвристический диалог должен иметь представление о теоретико-практических возможностях студента, чтобы не ставить его в безвыходное положение, и результаты беседы не сводить к нулю.

2. Эвристический диалог становится (в перспективе) продуктивным в том случае, если его художественно-композиционная тема как предмет беседы будет иметь ясную, четкую конкретизацию. Так как его творческое решение на каком-то этапе выполнения учебного этюда не очевидно и потому данный предмет обсуждается в диалоге. Предмет эвристического диалога, примерно, то же самое, что художественный образ в живописи. Вычленив его и обрисовать общие признаки предмета, значит пройти половину пути в решении проблемы. Только при ясном понимании предмета эвристического диалога можно определить существенные признаки (предмета),

помочь студенту осознать их. Так как в данном случае предметом обсуждения является определенная, не бросающаяся в глаза художественно-композиционная несогласованность в этюде студента, значит беседу преподаватель может построить на раскрытии основ теории гармонии в изобразительном и декоративно-прикладном искусстве. Тогда студент сам увидит и осознает недостатки в своей работе. На ранних этапах диалога преподаватель должен соблюдать внимательность и сдержанность в беседе о предмете творческой дискуссии. Это необходимо потому, что студенту еще предстоит признать данный предмет диалога как теоретико-практическую характеристику его работы, подлежащую обсуждению с преподавателем. Опыт эвристического общения преподавателя со студентом показывает, что при обсуждении трудных мест учебно-творческой работы студента происходит незаметная для участников беседы подмена одного художественно-композиционного предмета на другой, близкий по общей художественной характеристике, но далекий в его положении к конкретной учебной работе.

3. Непременным атрибутом эвристического диалога является наличие противоположных представлений у преподавателя и студента об одном и том же предмете обсуждения (дискуссии). Главным условием, при котором эвристический диалог может состояться, является общность взглядов на искусство, представленное художественно-творческой дисциплиной и обсуждаемой работой студента, это – в целом. В частности – расхождение во взглядах на получение положительного результата, на способы коррекции работы, использование художественно-композиционных средств, способствующих разрешению спорного вопроса – частного случая творчества. Единство взглядов преподавателя и студента на важнейшие стороны пространственных искусств создает общую платформу для определения позиций, на которых будет разворачиваться эвристическая полемика. В процессе проведения диалога, уточнения предмета спора может происходить незаметное "сползание" с сущности разногласия, или же смещения его акцентов. Для эвристической беседы это совершенно недопустимо. Такой спор может сблизить позиции противоборствующих сторон, в результате чего исчезнет предмет разногласия и эвристический диалог станет беседой на общие темы, то есть не будет продуктивным. Выше отмечалось, что еще Сократ доказал – многие знания подспудно "дремлют" в человеке. Преподаватель умелыми наводящими вопросами студенту способствует их "пробуждению" и осознанию. Тогда эти проявленные знания объединяются со знаниями законов искусства, изучаемые по учебным программам творческих дисциплин, и образуют совокупность, которая составляет общую для преподавателя и студента платформу (информационное пространство для проведения спора-диалога, приближающего участников к истине). Предполагается, преподаватель-художник как профессионал в искусстве и теоретик-методист свобод-

но владеет необходимыми художественно-композиционными средствами, знаниями и умениями их использовать в творчестве. Это дает ему возможность помочь студенту при выполнении учебно-творческих задач, совместить его собственную (студента) художественную информацию с программными знаниями, предоставляемыми высшей художественной школой.

4. В проведении эвристического диалога преподаватель должен проявлять гибкость и непреклонность в отстаивании своих предложений, одновременно. В тех случаях творческой работы студента, которые хорошо подтверждаются теорией и практическим опытом искусства, он должен найти примеры, служащие основанием его логических доказательств (аргументов). Если же предлагаемые преподавателем коррекции учебной работы (или самостоятельной, творческой) не столь очевидны, когда они исходят и опираются, в большей степени, на его чувства и интуицию, тем более если варианты преподавателя и студента примерно равноценны, там преподаватель должен уступить мнению студента. Такая уступка не является слабостью преподавателя как художника и педагога. Наоборот, он проявит качества мудрого педагога искусства. Откроет дорогу для лучшего выражения индивидуальности студента, укрепит его уверенность в своих силах. При этом авторитет художника-педагога повысится еще более, так как студент почувствует, что преподаватель не стремится утвердить себя, во что бы то ни стало, а нацелен на приближение к истине, причем, не в одиночку, а вместе со студентом.

5. Амбициозность, проявляемая при доказательствах личной правоты в эвристическом споре, может возникать не только со стороны преподавателя, но и студента. Основными причинами этого служат такие характеристики личности как честолюбие, самомнение, тщеславие, гордыня, недооценка способностей другого человека. Такие участники спора (хотя бы один из них) могут применять, в силу своего темперамента, некорректные приемы общения, ведения диалога. Следует заранее сказать, что эвристического диалога в этом случае не получится. Нередко оказывается преподаватель (а также студент) находится под влиянием такого негативного качества личности как ложный авторитет. Тогда эвристический диалог не построить на основе профессионального мастерства, эрудированности, справедливости, доброжелательности. Преподаватель с выраженной направленностью ложного авторитета часто подавляет личность студента путем демонстрации своего превосходства в технике владения художественными материалами и средствами композиции, непосредственно на учебной работе студента; высмеивает неудачные решения им творческих задач студента; напоминает об отсутствии у студента должных способностей в искусстве. Такой преподаватель создает между собой и студентом "дистанцию собственной значимости". Этим он огораживает себя, как бы, "аурой" недоступности, загадочностью "мэтра". Преподавателю с такими характеристиками личности нередко бывает не-

чего сказать студенту о законах искусства, которые нарушены студентом в его учебной работе. При этом преподаватель часто уже достигает личных творческих успехов, и высокой оцениваемых художественной общественностью. Он может легко исправить ошибки студента, но не всегда может объяснить их причину, что значительно снижает ценность и продуктивность его справедливых художественно-практических действий. Во многих случаях он не обладает способностями проведения со студентом полноценного, плодотворного эвристического диалога. Тогда ему возможно (и следует) построить беседу по проблемам творчества в ином "ключе", который лучше раскроет богатые возможности преподавателя-художника, способного дать студенту много ценных методических указаний, а теоретическое их обоснование обязать найти самому студенту при его самостоятельном обучении, по индивидуальной программе. Однако в коллективе преподавателей-художников часто встречается тип личности, который можно охарактеризовать как "мнимая доброта". Это качество темперамента встречается даже у тех молодых преподавателей, которые способны к теоретико-методической работе со студентами, имеют хороший "задел" в индивидуальной художественно-творческой работе, устремлены к поиску решения учебно-творческих задач студента методом эвристического диалога. Но вместе с таким "букетом" положительных качеств молодые преподаватели еще не имеют достаточного педагогического опыта. В следствие этого они восполняют недостающий опыт чрезмерной добротой к студенту, проявляют излишнее попустительство их учебно-творческим "шалостям". Все это нередко создает условия для увлечения некоторыми студентами художественными увлечениями, искажающими духовные, эмоционально-нравственные устои будущего педагога искусства России.

Рассмотрена, в большей мере, общая характеристика психологической стороны эвристики, являющейся основой дидактической эвристики. Дидактическую основу единой науки "Эвристика" можно считать реализацию ее психологических начал, в данном случае, – приложение в теорию и практику педагогики искусства. В теории и методике эвристического обучения дидактическая эвристика определяется как: "теория обучения, определяющая систему целей, закономерностей, принципов, содержание, технологии форм, методов и средств, обеспечивающих самореализацию и образовательное развитие учеников и учителей в процессе создания ими образовательных продуктов в "изучаемых областях знаний и деятельности". [6, с.147]

Дидактическая эвристика направлена (в основном) на то, чтобы раскрыть индивидуальные возможности студентов при создании ими творческих произведений – учебных заданий. Дидактическая эвристика, ориентированная на преподавателей, помогает им в педагогическом процессе строить обучение студентов, таким образом, чтобы активизировать их инициативу, создавать уверенность в себе, что они могут успешно выполнить

учебное задание. Не менее важно то, что студенты при этом будут лучше подготовлены к созданию, так называемой, образовательной траектории. То есть набором учебных дисциплин, отвечающей "его" системе знаний, лучше способностям, художественной подготовки, личной увлеченностью тем или иным разделом искусства.

В педагогике рассматриваются различные стороны эвристического обучения (правда, еще не ставшие общепризнанными), часть из которых рассматривается здесь в связи с их близостью к задачам дидактической эвристики, неразрывно связанной с методами обучения творческими дисциплинами пространственных искусств.

1. Дидактическая эвристика исходит из того, что каждый студент заранее поставил своей целью получить в художественном вузе те знания, которые по его мнению сформируют ему круг компетенций в области конкретного вида искусства. Для любой художественно-творческой профессии ставящей целью создание произведения искусства, круг знаний не может быть энциклопедическим. Получив "энциклопедическое" образование художник-педагог будет иметь иные образовательные знания, но отнюдь, к примеру, не компетенции бакалавра в области дизайна. Поэтому студент будет всегда стремиться, даже не отдавая себе в этом отчета, минимизировать один комплекс знаний (не существенный для него, как он считает) и сформировать по максимуму набор тех знаний, который будет ему необходим в жизни среди специалистов определенной социальной сферы. Такой естественный отбор знаний выражается у студента в виде игнорирования одних учебных дисциплин и активного (до самозабвения) увлечения другими специальными знаниями. В дидактической эвристики такое противоречие устраняется путем построения студентом (при консультации с преподавателем) своей личной траектории – комплекса дисциплин, в котором его обязательным ядром будут основные дисциплины подготовки выпускника данного вуза, факультета, кафедры. Дидактическая эвристика станет для преподавателя теоретико-методической основой, на которой станет возможным бережное сохранение

и развитие у студента его личностных духовных художественных целеполаганий.

2. Чтобы в высшей школе искусства "запустить" индивидуальную программу (траекторию) необходимо кафедре (и преподавателю) создать соответствующие условия, которые будут способствовать возникновению художественно-творческих ситуаций, при которых в полной мере раскроются возможности использования методов дидактической эвристики. Роль преподавателя состоит в создании такого педагогического процесса, при котором он неназойливо и даже незримо сопровождает студента при его самообучении по сформированной студентом образовательной траектории приобретения индивидуально значимых, и профессионально направленных знаний.

3. Дидактическая эвристика, ориентированная на формирование у выпускника вуза, специализированных компетенций, позволяющих ему быть конкурентно способным на рынке труда художников изобразительного и декоративно-прикладного искусства. С помощью приобретенных компетенций, будущий художник-дизайнер-педагог сможет разрешать различные производственные ситуации (в психолого-педагогической, художественно-творческой области).

Бакалавры, у которых сложилась прочная мотивация [1], жизненная потребность проявить себя в художественно-творческой области. Таких студентов необходимо обучать и воспитывать строго ориентированными индивидуальными методами педагогики и психологии искусства, самообучением, творчеству, в процессе создания произведений декоративно-прикладного искусства. Поэтому при построении личностно-ориентированного обучения желательно исходить из сложившейся у бакалавра мотивации – заниматься после окончания вуза любимым делом: декоративной живописью, дизайнерско-проектной или педагогической деятельностью. [2] Тогда траектория дополнительных знаний и умений, получаемых в процессе самообразования, будет строго нацелена на художественно-творческие, теорико-искусствоведческие области.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
2. Кузмичева М.В. Вопросы мотивации в личностно-ориентированном обучении и воспитании бакалавров художественного образования // Успехи современной науки. 2016. Т. 1. № 7. С. 45–47.
3. Платон. Сочинения. В 3-х т. Т.1, под ред. А.Ф.Лосева и В.Ф. Асмуса. "Менон". – М.: Мысль, 1968. – 624 с.
4. Платон. Сочинение. В 3-х т. Т. 2, под ред. А.Ф.Лосева и В.Ф. Асмуса. "Тезет". – М.: Мысль, 1970. – 612 с.
5. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – М.: Изд – во МГУ, 2003. – 416 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕНЕДЖМЕНТА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

PEDAGOGICAL ASPECTS OF MANAGEMENT OF THE HIGHER EDUCATION

*V. Litvinova
S. Ivanov
E. Kamerova*

Annotation

In article the analysis of one of the dominating models of professional activity of heads of the highest and average rank of which is provided the joint management activity (SOUD) assuming implementation by several heads of system of the managerial functions connected with regulation of intergroup interaction of the structural divisions and/or organizational sub-systems headed by them is result. During the scientific experiment the analysis of need of creation for educational process of system of conditions of forming of core information and technological competencies which are presented in the form didactic, organizational, pedagogical and psychology and pedagogical is carried out.

Keywords: level of formation of core information and technological competencies, management, education, polytechnic institute.

*Литвинова Виктория Юрьевна
К.пед.н., доцент, Политехнический
институт – филиал Донского
государственного технического
университета, Россия*

*Иванов Сергей Иванович
К.т.н, Политехнический институт –
филиал Донского государственного
технического университета, Россия*
*Камерова Эльвира Атласовна
Ст. преподаватель, Политехнический
институт – филиал Донского
государственного технического
университета, Россия*

Аннотация

В статье представлен анализ одной из доминирующих моделей профессиональной активности руководителей высшего и среднего ранга результатом которой является совместная управленческая деятельность (СоУД), предполагающая осуществление несколькими руководителями системы управленческих функций, связанных с регуляцией межгруппового взаимодействия возглавляемых ими структурных подразделений и/или организационных подсистем. В ходе научного эксперимента проведен анализ необходимости создания в учебном процессе системы условий формирования ключевых информационно-технологических компетенций, которые представлены в виде дидактических, организационных, педагогических и психолого-педагогических.

Ключевые слова:

Уровень сформированности ключевых информационно-технологических компетенций, менеджмент, образование, политех.

Введение

Сегодня интерес психологов активно проявляется по отношению к проблемам организации командного взаимодействия, повышения эффективности деятельности команд, оптимизации их формирования, создания технологий командо-образования, разработки новой модели лидерства, построенной на принципе командного, а не единоличного лидерства. В настоящее время одной из доминирующих моделей профессиональной активности руководителей высшего и среднего ранга является совместная управленческая деятельность (СоУД), предполагающая осуществление несколькими руководителями системы управленческих функций, связанных с регуляцией межгруппового взаимодействия возглавляемых ими структурных подразделений и/или организационных

подсистем. Для каждого руководителя участие в совместной с другими управленцами деятельности несет весьма широкую и разнообразную "функциональную нагрузку", выражаемую особой ролевой позицией менеджера – "партнер по СоУД" (Флоровский, 2000, 2005). Построение действенной системы социально-психологического обучения руководителей в качестве субъектов СоУД невозможно без адекватного представления о том, как данный аспект менеджерской деятельности отражается в профессиональном сознании управленцев, какое место занимает он в структуре их "базовых представлений".

При разработке новых прогрессивных моделей управления образованием необходимо найти оптимальное сочетание видов управления:

- ♦ административного (командного) и мотивацион-

ного управления (управление, побуждающее участников образовательного процесса к совершению требуемых действий, например, через формы материального и морального поощрения);

◆ проектного управления (управление в динамике – управление изменениями в системе, инновационной деятельностью и т.д.) и процессного управления (управление функционированием – "в статике" – регулярной, повторяющейся деятельностью при неизменных внешних условиях).

Анализ результатов констатирующего эксперимента также показал, что уровень сформированности составляющих ключевых информационно – технологических компетенций студентов – менеджеров остаётся ещё на недостаточно высоком уровне. Такое состояние информационно–технологической подготовки студентов отрицательно сказывается на качестве как общепрофессиональной, так и специальной подготовки, не способствует успешному усвоению дисциплин экономического цикла. Следовательно, необходимо создание в учебном процессе системы условий формирования ключевых информационно–технологических компетенций, которые мы представили в виде дидактических, организационных–педагогических и психолого–педагогических.

Диагностика процесса формирования ключевых информационно–технологических компетенций

В ходе формирующего эксперимента сравнивались знания студентов были выполнены следующие этапы:

1. установлены методы определения уровней сформированности ключевых информационно–технологических компетенций студентов экономического профиля;

2. выявлен исходный уровень качества формирования ключевых информационно–технологических компетенций;

3. определены педагогические цели этапов обучения;

4. установлена структура предметного содержания профессиональных дисциплин экономического профиля.

Методы диагностики учебного процесса основывались на данных о структуре ключевых компетенций: содержательно–оценочный, мотивационно–волевой, социально–культурный и профессионально–личностный компонент. К способам "замера" изучаемых признаков мы отнесли следующие: индивидуальные и коллективные беседы; наблюдение за работой студентов на лекционных и практических занятиях; опросы; проверку и анализ выполнения практических заданий; наблюдение за деятельностью студентов при создании нестандартных ситуаций; за работой студентов в коллективе; компьютерное тестирование студентов и анализ его результатов. 1,2,3.

Качественные характеристики этапов развития ключевых компетенций будущих менеджеров в совокупности с выделенными нами признаками, вышеперечисленных компонентов, позволили получить более достоверную информацию о фактическом состоянии процесса формирования ключевых информационно–технологических компетенций.

Способы диагностики нужны нам как инструмент измерения, с помощью которого можно объективно оценить динамику учебного процесса. Оценивание результатов деятельности студентов выражалось в качественных характеристиках. Одной из таких характеристик является "обученность", отражающая способность студента опе-

Таблица 1.

Способы диагностики процесса формирования ключевых информационно–технологических компетенций на *первом этапе*.

Качества личности	Их проявление	Способы диагностики
Овладение умениями обновлять знания. Восприятие информации и усвоение знания при помощи информационных технологий	Умеют систематизировать знания, решают задачи с помощью ЭВМ	Компьютерное тестирование, беседы, опросы; наблюдение за активностью слушателей при обсуждении профессиональных базовых понятий
Сознательное побуждение к усвоению знаний	Способны самостоятельно находить нужные знания	Индивидуальные беседы, письменные и устные опросы, анкетирование
Осознание проектно–учебной деятельности как средства интеллектуального развития	Синтезируют знания, создают модели и исследуют их	Наблюдение, беседы, компьютерное тестирование
Потребности в непрерывном обновлении знаний, развитие коммуникативности	Приобретают новые знания	Практические задания, наблюдение за ведением поисковой деятельности студента

Таблица 2.

Способы диагностики процесса формирования
ключевых информационно-технологических компетенций на *втором этапе*.

Качества личности	Их проявление	Способы диагностики
Умение пользоваться приобретенными знаниями на практике, улучшение восприятия и обновления знания, развитие познавательных способностей	Самостоятельно находят нужные знания и исследуют задачи с помощью ЭВМ	Практические задания, наблюдение за работой студентов
Умение концентрировать внимание на поставленных задачах, решение их на практике	Анализируют полученные знания и применяют их в практической деятельности	Компьютерное тестирование, индивидуальные беседы,
Проявление целеустремленности, ответственности, практичности	Осознают роль знаний для развития творческого мышления	Беседы, анализ вопросов слушателей, наблюдение за коллективной работой студентов
Адаптивность, развитие конкурентоспособности, самосовершенствование при применении знаний в профессиональной деятельности	Владеют методами компьютерного сбора, хранения информации, самостоятельно находят оптимальный путь решения задач	Наблюдение за ведением поисковой деятельности при принятии решений по практическим заданиям на основе самостоятельно добытой информации

Таблица 3.

Способы диагностики процесса формирования
ключевых информационно-технологических компетенций на *третьем этапе*.

Качества личности	Их проявление	Способы диагностики
Овладение навыками творческого подхода к применению знаний, активное воспроизведение знаний и умений на практике	Синтезируют и анализируют новые знания, владеют приемами самостоятельной работы	Практические задания, наблюдение за коллективной работой слушателей, создание ситуаций, требующих коллективной работы
Развитие побуждений к нестандартному творческому подходу в применении знаний	Осознают роль знаний в развитии творческого мышления. Умеют с помощью полученных знаний находить нестандартные решения профессиональных задач	Индивидуальные беседы, экспресс опросы, практические задания
Овладение навыками творческого подхода к применению знаний с использованием компьютерных технологий, индивидуальность	Умеют пользоваться информационно-компьютерными технологиями в поиске новых знаний, самостоятельно находят решения в различных производственных ситуациях	Наблюдение за поисковой деятельностью слушателей, подготовка сообщений с использованием информации полученной через сеть
Творческий подход в профессиональной деятельности, компетентность	Владеют творческими приемами самостоятельной работы, владеют прогностическими методами проектирования, умеют анализировать ситуации и находить оптимальные решения профессиональных задач	

ризовать знаниями и умениями при решении теоретических и профессиональных практических задач. Данные о достижении студентами определенного уровня сформированности ключевых компетенций дают возможность обоснованного выбора дальнейших путей обучения, дифференциации и индивидуализации учебного процесса. Процесс формирования ключевых информационно-технологических компетенций заключался в сравнении

уровней обученности отдельных студентов и в фиксации достижения (или не достижения) каждым студентом определенного уровня сформированности того или иного компонента ключевой информационно-технологической компетенции.

Основная цель формирования ключевых информационно-технологических компетенций студентов на

первом этапе заключалась в усвоении базовых знаний, умений и навыков, необходимых для адаптации к условиям обучения. Содержательно-оценочный компонент профессиональной экономической компетентности на первом этапе характеризовал овладение студентами умениями воспринимать знания и обрабатывать информацию при помощи новых информационных компьютерных технологий. Сознательное побуждение к усвоению знаний способствовало развитию у студентов самостоятельности в поиске нужных знаний, формировало навыки использования справочных систем компьютерных технологий. Формирование социально-культурного компонента способствовало интеллектуальному развитию, синтезу межпредметного субъективно нового знания на основе экономического и информационно-технологического знания. Развивалась потребность в непрерывном обновлении знаний, накапливался опыт получения новых междисциплинарных знаний, формировались коммуникативные качества обучаемых.

Использование учебно-методического комплекса на этом этапе (конспекты лекций, содержание лабораторных и практических занятий, методические рекомендации) способствовало систематизации экономических знаний, формированию понимания экономических законов и процессов экономических преобразований, происходящих в нашей стране.

Изученный теоретический материал закреплялся при выполнении практических и лабораторных заданий, разработанных педагогами с учетом принципа самостоятельности и индивидуализации обучения. Задания были составлены таким образом, чтобы проверить не только формальные знания, но и умения, и навыки студентов. Анализируя полученные данные, студенты были способны спроектировать свои действия, что способствовало развитию мыслительных навыков, памяти, логического мышления, выработке практических навыков, проявлению самостоятельности. Практические задания позволяли увидеть связи между изучаемыми предметами и возможностью применения полученных знаний в профессиональной экономической деятельности. Использование возможностей компьютерной лабораторно-практической базы позволили сформировать у студентов необходимые профессиональные навыки, как одного из условий успешного формирования ключевых информационно-технологических компетенций.

По окончании первого этапа обучения был определен уровень сформированности качеств личности студентов, необходимых для развития профессиональной компетентности, результаты представлены в табл. 4. Эти данные сравнивались с результатами, по-

лученными в начале обучения.

Можно констатировать, что уровень сформированности ключевых информационно-технологических компетенций на первом этапе в группе повысился. По итогам этого исследования можно говорить о том, что у большинства студентов наблюдался устойчивый интерес к получению современных профессиональных экономических знаний. Проявление познавательных способностей студентов на данном этапе исследования выразилось в мотивации к получению новых знаний, активизации интереса к изучаемым экономическим и информационно-технологическим дисциплинам.

Наблюдения за студентами в различных условиях обучения показали, что усвоение знаний обучаемыми происходит в зависимости от их индивидуальных особенностей и интересов. Сформированность содержательно-оценочного компонента информационно-технологической компетенции способствует развитию у студента таких качеств, как самостоятельность, настойчивость, ответственность, активность.

Проведенный анализ позволил выявить, что при формировании ключевых информационно-технологических компетенций в процессе учебной деятельности на первом этапе, их образовательный уровень повысился. Это способствует стремлению обучаемых к совершенствованию своих знаний и потребности в освоении новых. В процессе обучения была разработана система тестов достижений, позволяющих контролировать качество информационно-технологической подготовки.

Проектно-учебная деятельность способствовала усвоению новых профессиональных знаний, овладению рациональными приемами работы, развитию умений по использованию информационных технологий. В процессе обучения студенты приобрели практические навыки, научились использовать компьютерные технологии и программы для получения новых знаний. У студентов развилось стремление к отстаиванию своей точки зрения, появилась ответственность за результаты своей работы. Особенно необходимо было стимулировать у студентов стремление к поиску нестандартных подходов решения профессиональных экономических задач, овладению приемами моделирования, а также поиска оптимальных решений прикладных задач. Потребовалось сформировать убеждение, что "добывание" новых знаний является одной из важных функций интеллектуальной деятельности, сориентировать их в области практического применения информационных технологий. Реализация целей второго этапа нашла свое отражение в изменении содержания дидактического комплекса как главного средства организации учебного процесса.

Заключение

Дидактическое обеспечение включало помимо лекций, комплекс практических заданий с нарастающим уровнем сложности, систему самостоятельных работ с использованием мультимедийных средств, позволяющих реализовать принцип самостоятельности и индивидуализации обучения. Набор практических заданий позволил решать задачи разной степени сложности с учетом индивидуального усвоения материала. Средства контроля включали контрольные задания, позволяющие оценить степень усвоения изучаемого материала, компьютерные тесты по изучаемым вопросам, а также контрольные

практические задания. Дидактический потенциал таких учебных заданий позволяет организовать творческую деятельность. В начале второго этапа и по его окончании определялся уровень достижений студентов.

Переход с одного уровня на другой сопровождался изменением познавательных способностей студентов, памяти, развивалось творческое мышление, коммуникативные качества, адаптивность, конкурентоспособность. Это свидетельствовало о приближении к поставленной цели – формировании ключевых информационно-технологических компетенций в процессе учебной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белоусова А.К.. Самоорганизация совместной мыслительной деятельности. – Ростов н/Д.: РГПУ, 2002.
2. Азарова Е.А. Православное семейное воспитание против насилия над детьми в семье. – Ростов н/Д.: РГПУ, 2004.
3. Азарова Е.А. Деструктивные формы семейного воспитания, актуальные проблемы современности, преступления последних времен: духовно-нравственный и криминофамилистический аспекты. Монография. – Ростов н/Д: ИПО ПИ ЮФУ. 2009. 2-е издание.
4. Барсукова О.В. Честолобие. Представления о честолобии в художественной литературе, религии и философии. Монография. – СПб: Речь, 2012г. – 184с.
5. Belousova A. Initiation of collaborative thinking aktiviti self-organization. LambertAcademikPublishing. 2010
6. Белоусова А.К. Самоорганизация совместной мыслительной деятельности: системный подход. LambertAcademikPublishing. 2010.

© В.Ю. Литвинова, С.И. Иванов, Э.А. Камерова, (viking0001@mail.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



ПОВОЛЖСКИЙ АГРОПРОМЫШЛЕННЫЙ ФОРУМ



20-я международная специализированная выставка

АГРОКОМПЛЕКС: Интерагро. Анимед. Фермер Поволжья

17-я специализированная выставка

ВОЛГАПРОДЭКСПО

15-17 февраля

Казань 2017

РЕКЛАМА



КАЗАНСКАЯ
ЯРМАРКА

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



ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ "ОСНОВЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ"

FORMATION CULTURE SAFETY OF SCHOOLCHILDREN AT THE LESSON "BASICS OF LIFE SAFETY"

*E. Lutovinova
I. Novikova*

Annotation

The changes that are taking place in modern society demanded rapid improvement of educational space, have been developed for education, taking into account national, social and personal interests and needs. Consequently, one of the priorities is to develop safety culture among schoolchildren through the development of universal educational actions.

The article presents the results of research, identified effective methods of formation of universal learning activities of students in the study of man-made disasters.

Keywords: culture of Life Safety, universal educational actions, educational space, Methods of universal educational actions.

Лутовина Екатерина Емельяновна

К.б.н., доцент, ФГБОУ ВО

"Оренбургский государственный педагогический университет", г. Оренбург

Новикова Ирина Александровна

ФГБОУ ВО "Оренбургский государственный педагогический университет", г. Оренбург

Аннотация

Формирование культуры безопасности жизнедеятельности школьников на уроках "Основы безопасности жизнедеятельности". Перемены, которые происходят в современном обществе, потребовали быстрого совершенствования образовательного пространства, были выработаны цели образования, учитывающие государственные, социальные и личностные интересы и потребности. Сегодня необходимо выявить эффективные методы формирования универсальных учебных действий у школьников при изучении чрезвычайных ситуаций техногенного характера.

Ключевые слова:

Культура безопасности жизнедеятельности, универсальные учебные действия, образовательной пространство, методы развития универсальных учебных действий.

Анализируя динамику изменений в системе образования за последнее десятилетие можно говорить о том, что произошли кардинальные в представлениях об образовании, о целеполагании в образовании и путях реализации образовательного процесса.

Изменились подходы к рассмотрению в формировании предметного знания, умений и навыков как основных результатов к пониманию обучения как процесса последовательных учебных действий:

- ◆ готовность учащихся к реальной жизни и возможным опасностям,
- ◆ готовность активной социальной позиции,
- ◆ успешному решению жизненных задач,
- ◆ умению к сотрудничеству и работе в группах,
- ◆ готовность к возможному быстрому переучиванию в условиях обновления знаний и требования рынка труда [3].

Перемены, которые происходят в современном обществе, потребовали быстрого совершенствования образовательного пространства, были выработаны цели обра-

зования, учитывающие государственные, социальные и личностные интересы и потребности. Следовательно, одним из приоритетных направлений является формирование культуры безопасности жизнедеятельности у обучающихся посредством развития универсальных учебных действий [2].

Универсальные учебные действия направлены на развитие у школьников способности к самостоятельному успешному усваиванию новых знаний, формирование умений и компетентностей, в том числе самостоятельной организации этого процесса, так как сегодня очень важно умение учиться, ориентироваться в предметной области, развить у учащихся ценностно-смысловых и операциональных характеристик. В образовательной практике происходит переход от обучения как преподнесения учителем обучающимся системы знаний к активному решению проблем, изучению сложных жизненных ситуаций [4; 5].

Цель исследования: выявить эффективные методы формирования универсальных учебных действий у уча-

щихся при изучении чрезвычайных ситуаций техногенного характера.

Методы исследования:

- ◆ теоретические методы: анализ, сравнение и обобщение источников литературы по проблеме формирования универсальных учебных действий у учащихся при изучении чрезвычайных ситуаций техногенного характера;

- ◆ эмпирические методы: тестирование, (для определения уровня знаний у учащихся по чрезвычайным ситуациям техногенного характера (по Л.В. Байбородовой)); анкетирование (для определения уровня нравственной воспитанности школьников (по Н.Ю. Щурковой)); анкетирование (для определения уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий (по Л. Михельсону)); наблюдение (для определения уровня сформированности регулятивных универсальных учебных действий);

- ◆ методы математической статистики.

Установлено, что в составе основных видов универсальных учебных действий, которые соответствуют ключевым целям основного общего образования, выделяют основные блоки:

- ◆ личностные – обеспечивают осмысление процесса учения, через их взаимодействие с реальными жизненными целевыми установками и ситуациями;

- ◆ регулятивные – создают условия обеспечивающие возможности к управлению познавательной и учебной деятельности через целеполагание, планирование, контроль, коррекцию своих действий, оценку успешности усвоения учебного материала;

- ◆ познавательные – предполагают реализацию деятельности по исследованию, поиску, отбору и структурированию необходимого учебного материала, моделированию изучаемого содержания учебной информации;

- ◆ коммуникативные – создают условия обеспечивающие возможности к сотрудничеству: умения слышать, слушать и понимать участников образовательного процесса, планированию и согласованному выполнению совместной деятельности, распределению роли, взаимному контролю за деятельностью в группе, умению договариваться, проводить дискуссию, правильно выражению своих мыслей, оказанию поддержки друг другу и эффективному сотрудничеству со всеми участниками образовательного процесса.

Учитывая специфику предмета ОБЖ и его значение для процесса формирования универсальных учебных действий требуется учитывать:

- ◆ основой формирования системы универсальных учебных действий является предметно-преобразовательная деятельность;

- ◆ значение универсальных учебных действий при моделировании и планировании, которые непосредственно влияют на процесс усвоения нового учебного материала в ходе выполнения различного вида заданий на уроках ОБЖ (так, при решении задач по конструированию школьники смогут научиться использовать схему, карту и модель, которые обеспечивают полную ориентировочную основу при выполнении предложенных учебных заданий и позволят выделить определенную систему ориентиров);

- ◆ специальная организация процесса планомерно-поэтапного рассмотрения предметной образовательной деятельности школьников в генезисе и в процессе развития психологических новообразований в разных возрастных группах детей школьного возраста (проявляется в умении к осуществлению анализа, действиям во внутреннем умственном плане; осознание содержательной части и основ выполняемой деятельности в ходе рефлексии);

- ◆ широкое использование форм проектной и групповой деятельности, взаимодействия для достижения учебных целей на уроках ОБЖ [1; 6].

Опытно-экспериментальная работа была организована и проведена в общеобразовательных организациях города Оренбурга. В педагогическом эксперименте приняли участие учащиеся 8 классов.

В процессе исследования осуществлялась формирование универсальных учебных действий у учащихся экспериментальной группы следующими методами:

- ◆ личностные универсальные учебные действия – имитационные технологии;

- ◆ регулятивные универсальные учебные действия – создание проблемных ситуаций, технология системного анализа, триз-технология, метод кейсов;

- ◆ познавательные универсальные учебные действия – технологии смыслового чтения, тогис-технология, метод проектов;

- ◆ коммуникативные универсальные учебные действия – работа в группах, дебаты, дискуссии.

На уроках "Основы безопасности жизнедеятельности" в контрольной группе образовательный процесс осуществлялся посредством традиционных методов обучения.

В процессе исследования были изучены следующие показатели: уровень знаний у учащихся по чрезвычайным ситуациям техногенного характера (по Л.В. Байбородовой); уровень нравственной воспитанности школьников (по Н.Ю. Щурковой); уровень сформированности коммуникативных универсальных учебных действий (по Л. Михельсону); уровень сформированности регулятивных универсальных учебных действий.

На основании выбранных методик была проведена итоговая диагностика исследуемых показателей.

1. Уровень знаний у учащихся в области информационной безопасности.

Полученные результаты переведены в проценты и представлены на **рис. 1**.

Итоги диагностики позволили выявить, что у учащихся экспериментальной группы существенно повысился уровень предметных знаний в отличие от контрольной группы.

2. Уровень нравственной воспитанности школьников.
При обработке данных использовали следующие критерии:

- ◆ высокий уровень – свидетельствует о достаточно нравственной воспитанности учащихся.
- ◆ средний уровень – свидетельствует о некоторой безнравственной ориентации, эгоистической позиции.
- ◆ низкий уровень – Показателем, свидетельствующим о несформированности духовно–нравственных отношений, неустойчивом, импульсивном поведении. Полученные результаты переведены в проценты и представлены на **рис. 2**.

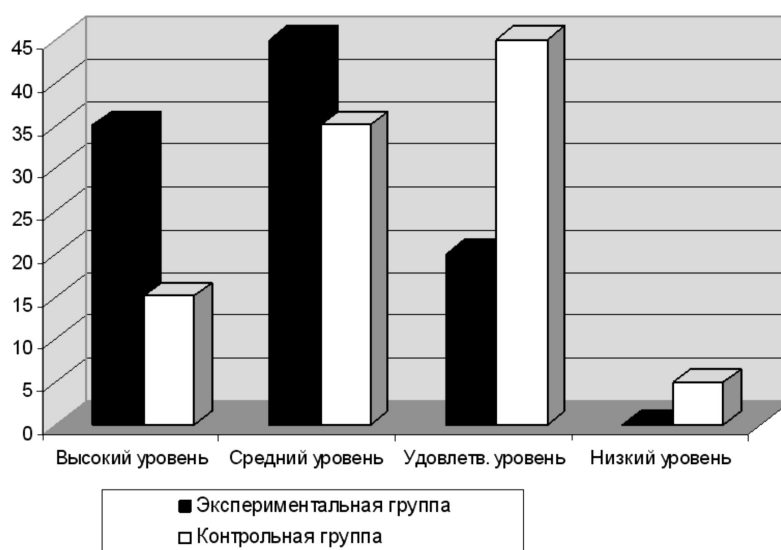


Рисунок 1. Уровень знаний у учащихся по чрезвычайным ситуациям техногенного характера на контрольном этапе исследования (в %).

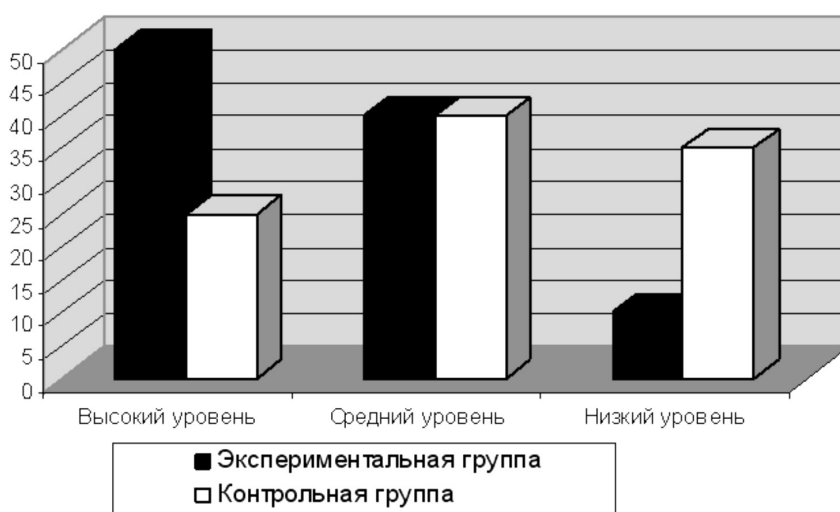


Рисунок 2. Уровень нравственной воспитанности у учащихся на контрольном этапе исследования (в %).

При анализе результатов исследования установлено, что у учащихся двух групп наблюдается повышение уровня нравственной воспитанности, особенно в экспериментальной группе.

3. Уровень сформированности коммуникативных универсальных учебных действий. Результаты диагностики на рис. 3.

В процессе исследования коммуникативных универсальных учебных действий выявлен положительный результат. Так, 55% учащихся экспериментальной и 30% учащихся контрольной групп проявили высокий уровень

изучаемого показателя.

4. Уровень сформированности регулятивных универсальных учебных действий. Для проведения исследования в данном направлении применялся метод наблюдения и фиксирования данных в листах наблюдения

Результаты сформированности регулятивных универсальных учебных действий у учащихся (рис. 4).

В процессе исследования коммуникативных универсальных учебных действий выявлены заниженные результаты. Так, 40% учащихся экспериментальной и 20% учащихся контрольной групп проявили высокий уровень изучаемого показателя.

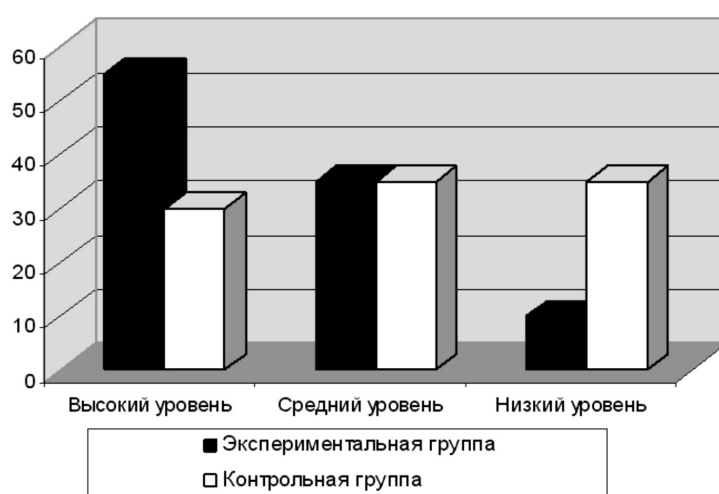


Рисунок 3. Уровень сформированности коммуникативных универсальных учебных действий на контрольном этапе исследования (в %).

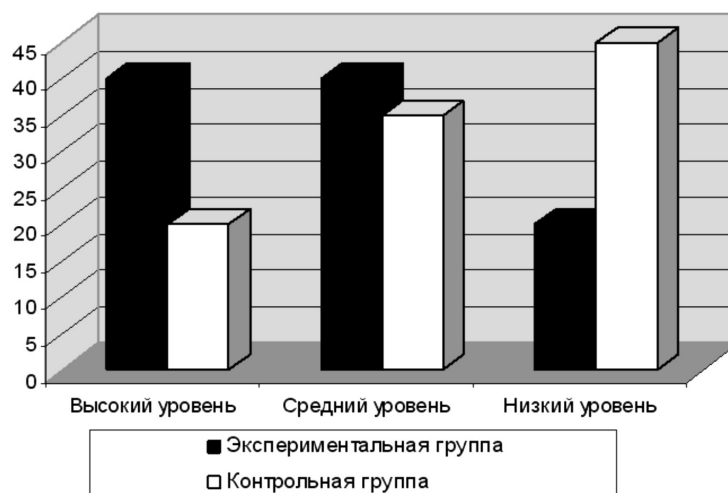


Рисунок 4. Уровень сформированности регулятивных универсальных учебных действий на контрольном этапе исследования (в %).

По результатам исследования сделаны следующие выводы:

1. Анализ источников литературы позволил выявить, что в условиях внедрения новых образовательных стандартов необходимо формирование у школьников универсальных учебных действий, но для реализации данного направления на уроках "Основы безопасности жизнедеятельности" недостаточно методического обеспечения.

2. Выявлены эффективные методы (имитационные технологии, создание проблемных ситуаций, метод системного анализа, триз-метод, метод кейсов, метод смыс-

лового чтения, тогис-метод, метод проектов, дебаты и дискуссии), направленные на формирование универсальных учебных действий у школьников при изучении чрезвычайных ситуаций природного характера.

3. Результаты опытно-экспериментальной работы позволили выявить, что реализация эффективных методов обучения на уроках "Основы безопасности жизнедеятельности" способствует развитию нравственной воспитанности школьников, повышает уровень сформированности предметных знаний школьников, обеспечивает формирование регулятивных и коммуникативных универсальных учебных действий учащихся экспериментальной группы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абаскалова, Н.П. Методика обучения основам безопасности жизнедеятельности в школе: учебное пособие /Н.П. Абаскалова, Л.А. Акимова, С.В. Петров. – Новосибирск: АРТА, 2011. – 304 с.
2. Акимова, Л.А. Преподавание ОБЖ в школе: теория, методика, организация: учебное пособие / Л.А. Акимова, Е.Е. Лутовина, А.М. Зув. – Оренбург: ОГПУ, 2010. – 248 с.
3. Безопасность жизнедеятельности: основы безопасности, медицинских знаний, методики обучения: учеб. пособие / Л.А. Акимова, Е.Е. Лутовина, Г.А. Матчин, В.В. Конев. – Оренбург: Экспресс-печать, 2013. – 180 с.
4. Лутовина, Е.Е. Становление профессионально-педагогических качеств будущего учителя основ безопасности жизнедеятельности /Е.Е. Лутовина// Научное наследие М.В. Ломоносова в подготовке современного учителя XXXI научно-практическая конференция преподавателей и аспирантов ОГПУ. Сборник статей. – Оренбург, ОГПУ, 2011. – С. 212–216.
5. Лутовина, Е.Е. Педагогические условия формирования у учащихся культуры безопасности жизнедеятельности / Е.Е. Лутовина, И.А. Новикова // Образование и наука: современное состояние и перспективы развития Сборник научных трудов. – Тамбов, 2014. – С. 78–83.
6. Теория и методика обучения ОБЖ в школе: учебное пособие/авт.-сост. Л.А. Акимова, Е.Е. Лутовина. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2008. – 268с.

© Е.Е. Лутовина, И.А. Новикова, (lutovina.k@yandex.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



Оренбургский государственный педагогический университет

РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С ПРЕДПОСЫЛКАМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

THE DEVELOPMENT OF CHILDREN
WITH INTELLECTUAL GIFTEDNESS
PERSPECTIVES IN THE CONDITIONS
OF PRESCHOOL EDUCATIONAL
INSTITUTION

*N. Tatarintseva
L. Malysheva*

Annotation

The article describes the historical aspects of giftedness: domestic and foreign experience. The key issue is the specificity of psychological and pedagogical support of preschool children with intellectual giftedness perspectives. The article is also devoted to the problem of pedagogical conditions of gifted child development in pre-school educational institution.

Keywords: talent, intelligence, intellectual giftedness, gifted children, psychological and educational support, pedagogical conditions of gifted child development.

*Татаринцева Нина Евгеньевна
Д.п.н., профессор,
Южный федеральный
университет, Ростов-на-Дону
Малышева Любовь Ивановна
Южный федеральный
университет, Ростов-на-Дону*

Аннотация

В статье раскрыты исторические аспекты проблемы одаренности: отечественный и зарубежный опыт. Определена специфика психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с предпосылками интеллектуальной одаренности. Раскрыты педагогические условия развития одаренных детей в условиях дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова:

Одаренность, интеллект, интеллектуальная одаренность, детская одаренность, психолого-педагогическое сопровождение, педагогические условия развития одаренных детей.

Актуальной проблемой современного образования является развитие одаренных детей, чей интеллектуальный и творческий потенциал относится к основному капиталу государства. Система образования должна создать условия для совершенствования и реализации в деятельности природных возможностей и задатков личности. Многолетние психолого-педагогические исследования подтверждают важность создания условий для развития детей с предпосылками интеллектуальной одаренности, творчества, лидерских способностей на этапе дошкольного образования, самореализация которых не может эффективно осуществляться в рамках традиционного образования.

Позитивные изменения в демографической ситуации России, выражающиеся в росте численности детей дошкольного возраста, обуславливают необходимость выявления детей с предпосылками интеллектуальной одаренности и создания условий для их развития на этапе дошкольного детства. Дошкольное детство важно тем, что в этот период формируются качества, которые будут впоследствии составлять "личный багаж" каждого человека. С этим багажом ребенок пойдет по жизни и с его

помощью начнется его школьная жизнь. Уже в дошкольный период можно выделить детей с высокими показателями в интеллектуальном, физическом, художественном развитии. Таких детей часто ставят в пример другим, но обычно не развивают у них индивидуальные способности. Со временем, при отсутствии развивающей среды и возможности формирования индивидуальной образовательной траектории развития ребенка, эти способности "угасают", их развитие "затормаживается", переходя в среднестатистическую норму. Поэтому, современное образование необходимо строить так, чтобы обеспечивать возможность каждому ребенку с предпосылками интеллектуальной одаренности максимально развить свои задатки и реализовать их. Мы предполагаем, что предупредить данную проблему можно при реализации в дошкольной образовательной организации педагогических условий развития детей с предпосылками интеллектуальной одаренности.

Теоретической основой проблемы развития детской одаренности выступают психолого-педагогические исследования зарубежных и отечественных ученых. Природа одаренности изучена в трудах зарубеж-

ных исследователей (В.Александр, Г. Вебб, Д.Векслер, Дж.Миллер, Д.Хендриксон, Р.Хэттел, Е.Шафер и др.). Определением содержания понятий "одаренность", "детская одаренность", специфических особенностей одаренного ребенка занимались российские и зарубежные ученые: Д.Б.Богоявленская, А.Карне, Н.С.Лейтес, Ф.Монкс, В.И.Панов, А.И. Савенков, К.А.Хеллер, В.С. Юркевич и др.. Структура и природа способностей, условий их развития изучена российскими исследователями Б.Г.Ананьевым, В.А.Крутецким, А.Н.Леонтьевым, С.Л.Рубинштейном, Б.М.Тепловым, В.Д.Шадриковым и др.

Зарубежными исследователями Ф.Монксом, Дж.Рензулли, К.Халлером и др. была предпринята попытка классифицировать виды одаренности и создать модели одаренности. В.А.Крутецкий, Б.М.Теплов и др. изучили структуру конкретных способностей. А.В.Брушлинский, Л.С.Выготский, В.Н.Дружинин, Н.С.Лейтес, Р.Стенберг, Дж.Фримэн и др. определили общие закономерности развития интеллектуальной одаренности. Учеными А.Бине, Дж.Гилфордом, Л.Терменом, П.Торренсом были предложены способы изучения интеллектуальной одаренности.

Интерес для нашего исследования имеют работы Ю.Д.Бабаевой, Л.М.Долгополовой, И.М.Никольской, А.И.Савенкова, В.С.Юркевич, В.А.Ясвина и др., где предлагаются практические методы решения проблемы развития одаренных детей.

Описание теоретических моделей индивидуальной траектории развития личности (натурцентрическая, теоцентрическая, антропоцентрическая, социоцентрическая) представлено в работах П.С.Гуревича, К.Н.Любутина, А.Л.Беляевой и др. Тем не менее, в педагогической науке и практике проблема развития детей дошкольного возраста с предпосылками интеллектуальной одаренности не нашла достаточного отражения, что обуславливает необходимость поиска педагогических условий развития детей с предпосылками интеллектуальной одаренности.

Анализ теоретических исследований и практики дошкольного образования по организации работы с одаренными дошкольниками позволил выявить противоречия:

- ◆ между специфичностью и проблемностью определения и развития дошкольников с предпосылками интеллектуальной одаренности и отсутствием профессиональной компетентности педагогов в вопросах работы с одаренными детьми;
- ◆ значимости организации процесса развития детей с предпосылками интеллектуальной одаренности и отсутствием научно-методического инструментария в данной области педагогического знания.

Поиск путей разрешения данных противоречий определил проблему исследования: каковы условия развития детей с предпосылками интеллектуальной одаренности?

Прежде всего, обратимся к понятию одаренности, которое является результатом разных методологических установок, различных точек зрения, подчас противоположных представлений.

Упоминания о практической одаренности и таланте политика, военачальника и др. встречаются у философов Конфуция, Платона, В. Оствальда, А. Шопенгауэра, И. Канта, Ч. Ломброзо, Дж. Сели, однако образовательной деятельности данные размышления не касались. До начала XIX в. обращались к данному понятию лишь для выяснения общих философских проблем творчества, объясняя наличие выдающихся способностей у людей их "неземным", божественным происхождением. Гениальный человек, по мнению древних, – счастливый избранник богов, посланный на землю для того, чтобы показать людям путь к совершенству и величию. В одно время со словом гений в науке появилось слово талант, обозначающее высокую степень развития способностей в каком-либо виде деятельности, в то время, под термином гений стали понимать максимальное их проявление.

Постепенно эта проблема переместилась в область психологических исследований. Первой попыткой психологического обоснования проблемы одаренности было исследование испанского врача Х.Уарте в эпоху Возрождения. Хуан Уарте в качестве главных способностей определил фантазию, память и интеллект, отмечая зависимость таланта от природы. По его мнению, в процессе воспитания и обучения таланта необходимо учитывать индивидуальные и возрастные особенности обучаемого.

Одним из основоположников экспериментального подхода к исследованию проблемы гениальности был выдающийся английский психолог и антрополог сэра Френсис Гальтон, который пытался объяснить гениальность с точки зрения наследственности. Гальтон отмечал, что если интеллект нормального человека принять за 100, то "полный идиот" будет иметь – 0, а гений – 200. Позже эти цифры вошли в формулу расчета "коэффициента интеллекта" (intelligence quotient, сокр.–IQ) [2].

В зарубежной психологии, а последнее время и в отечественной, целостную характеристику умственных способностей обозначают термином "интеллект", который нередко употребляется и как синоним понятия "умственная одаренность". В англо-американской литературе понятия "интеллект" и "общая одаренность" не считаются однозначными. Понятие "интеллект" включает приобретенный опыт, сложившийся на основе общей одаренности [11]. В отечественных исследованиях оба понятия обычно употребляются как синонимы дефиниции "об-

щие умственные способности". При анализе различных подходов в изучении детей с опережающим развитием уместно использовать как термины "интеллект" и "одаренность", так и термин "умственные способности" [9].

Термин "интеллектуальная одаренность" в психологии, а вслед за ней и в педагогике, приобрел вполне определенный смысл в результате развития в начале XX в. психогимнастики и психометрии, связанной с именем известного французского психолога А. Бине.

Умственная или интеллектуальная одаренность имеет ряд характеристик:

1. Любой уровень умственных способностей любого человека независим от межличностных различий.
2. Уровнем умственных способностей обладают на более развитые люди.
3. Доминирующую роль в отношении уровня интеллектуальной одаренности человека отводят культурно-педагогическим факторам (культурная среда, содержание образования, технологии, компетентность взрослых и т.д.).
4. Врожденные качества ума, особенности нервной системы являются задатками, на основе которых могут быть сформированы умственные способности (одаренность) разного уровня [3].

Интеллектуальную одаренность в детском возрасте можно рассматривать в качестве потенциала психического развития по отношению к последующим этапам жизненного пути личности. Тем не менее, необходимо отличать одаренность в детском возрасте от одаренности взрослого человека. Интеллектуальная одаренность ребенка является результатом проявления закономерностей возрастного развития. Каждый возрастной этап характеризуется особыми предпосылками развития способностей.

Дети дошкольного возраста любознательны, склонны к овладению языками, обладают чрезвычайной яркостью фантазии. В возрасте 3-х лет интеллектуально одаренным детям уже доступны простейшие задания на классификацию знакомых предметов. Например, ребенок узнает, что стул, стол, шкаф, кровать и другие предметы домашней обстановки – это все "мебель". И в дальнейшем, когда впервые знакомится, скажем, с креслом-качалкой, сразу же произносит (полуутвердительно, полувопросительно): "мебель?". Точно так же он узнает, что туфли, ботинки, сапожки – это обувь; пальто, куртка, рубашка – одежда и т.д.

Примерно в 4 года интеллектуально одаренный ребенок уже может рассуждать о различиях между отдельными знакомыми ему предметами, скажем, птицами и собаками, между ручкой и карандашом. Улавливает он и черты сходства (скажем, между яблоком и грушей, трамваем

и троллейбусом). Обычно ему доступны в этом возрасте и рассуждения по аналогии типа: "Птица летает, а рыба...", "Стол изготавливают из дерева, а ножи и ложки из...".

В пятилетнем возрасте дети с предпосылками интеллектуальной одаренности уже способны обобщать предметы, выполняя задания типа: 1. Отец, дед, брат, мать, дочь (семья); 2. Лыжи, футбол, теннис, коньки, плавание (виды спорта). 3. Справка, свидетельство, паспорт, квитанция, удостоверение (документы). Соответствуют способностям этих детей и задания на одновременное выделение в двух или даже трех предметах черт сходства и различия, например, между мячиком, яблоком и апельсином, между автомобилем, трамваем и троллейбусом.

У детей 6 лет круг доступных интеллектуальных действий значительно расширяется. Дети охотно выполняют задания на установление противоположности. Дается ряд слов, и среди них нужно выделить пару с противоположными значениями, причем серия содержит и мнимый антоним, провоцирующий ложный ответ, например: 1. Постоянно, всегда, стойко, неспешно, никогда; 2. Любой, некоторый, какой-нибудь, этот, никакой; 3. Тратить, принимать, сомневаться, отбрасывать, рассматривать и т. п.

Первоначально понятие "одаренность" связывалось с коэффициентом интеллектуальности (IQ). Г. Хилдрет, исследуя становление дефиниции "одаренность", отмечал, что одаренный ребенок это не только "хороший ученик", но и креативная, оригинальная личность. Дж. Рензулли, Дж. Аткинсон к компонентам умственной одаренности отнесли креативность и высокий уровень интеллектуального развития. Исследования ученых показывают, что оценка интеллекта (IQ) не дает возможности оценить творческий потенциал интеллекта. "Творчество", по мнению Г. Хилдрета, это и отличительный склад ума, и интуиция, и воображение, и особенный характер умственных процессов [9]. Тем не менее, нельзя отрицать, что интеллект и творчество взаимосвязаны, хотя высокий уровень интеллекта не всегда сопровождается креативными проявлениями.

Американский исследователь Дж. Рензулли предложил модель детской одаренности, состоящую из трех компонентов: интеллектуальных способностей (выше среднего уровня), креативности и настойчивости (мотивация к решению задачи). В теоретической модели Дж. Рензулли особое место отводится знаниям, приобретенным в процессе самостоятельного исследования, и окружающей среде. Выделенные исследователем компоненты одаренности в различных вариантах присутствуют во многих зарубежных концепциях, рассматривающих феномен одаренности через призму способностей (интеллектуальных, общих и специальных).

Современные отечественные исследователи рассматривают одаренность как интегративную личностную характеристику. С.Л.Рубинштейн считал, что одаренность – это совокупность всех данных человека, от которых зависит продуктивность его деятельности. Одаренность, по мнению ученого, включает не только интеллект, но и все другие свойства и способности личности, в частности, эмоциональную сферу, темперамент и т.д. [7]. Ученый отмечал, что внутри тех или иных специальных способностей проявляется общая одаренность индивида, соотносимая с более общими условиями ведущих форм человеческой деятельности.

Отечественный ученый Б.М. Теплов отмечал, что при определении основных дефиниций учения об одаренности наиболее удобно исходить именно из понятия "способность", под которыми он понимал:

1. индивидуально–психологические свойства, которые отличают одного человека от другого;

2. такие особенности, которые определяют продуктивность деятельности;

3. особенности, которые не сводятся к приобретенным знаниям, умениям и навыкам, но определяют легкость и быстроту их приобретения. Исходя из вышесказанного, одаренность Б.М. Теплов понимает как "качественно–своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или иной деятельности" [8].

Отечественный психолог Н.С.Лейтес исследовал индивидуальные случаи детской одаренности. Он рассматривал интеллектуальную одаренность как интегративную личностную характеристику. Ведущими признаками интеллектуальных способностей он называл активность и саморегуляцию, которые детерминированы свойствами нервной системы. Ученый отмечал, что "умственная одаренность всегда выступает в единстве с другими качествами личности" [5]. Одним из секретов детской одаренности Н.С.Лейтес считал тягу к труду. Постоянное стремление к деятельности способствует раннему развитию общих умственных способностей.

В.Д. Шадриков в рамках деятельностного подхода отождествляет способности с мыслительными способностями, способностями памяти, восприятия и т.д., утверждая необходимость соотнесения их с идентичными психическими функциями. Не выходя за рамки деятельностного подхода, В.Д.Шадриков сводит способности к способностям мыслительным, способностям восприятия, памяти и т.д. Способности, считает он, необходимо соотносить с соответствующими психическими функциями. Одаренность, по мнению исследователя, представляет собой индивидуально–своеобразное соединение способностей. Она должна соотноситься с конкретной деятельностью, и при классификации ода-

ренности необходимо исходить из психологического анализа соответствующих видов деятельности [10].

Анализ отечественных и зарубежных исследований проблемы одаренности позволяет рассматривать одаренность как сложное психологическое явление, затрагивающее личность в целом (интеллект, креативность, эмоциональные проявления, мотивацию, волю и т.д.). Большинство ученых указывают на роль личностных особенностей человека в проявлении способностей.

Многие модели одаренности не учитывают возрастную специфику и направлены на работу с детьми школьного возраста. Исследователи М.Луис и Л.Михельсон признают, что одаренность в раннем возрасте характеризуется, в основном, сенсорной восприимчивостью и эмоциональной выразительностью, а не уровнем интеллектуального развития. Н.С.Лейтес, отмечая неравномерность в развитии одаренности, выделяет три категории одаренных детей: дети с ускоренным интеллектуальным развитием, дети с ранней интеллектуальной специализацией (по отраслям знаний) и дети с признаками выдающихся способностей [5]. Дети с ускоренным умственным развитием рано стремятся к знаниям, увлечены умственными занятиями, сменяющимися друг друга. Дети-дошкольники могут опережать в интеллектуальном развитии своих сверстников на несколько лет, что и проявляется при их поступлении в школу.

Л.А.Венгер разработал концепцию развития умственных способностей, в соответствии с которой интеллектуальная одаренность представляет собой сочетание общих умственных способностей и ярко выраженной познавательной активности. Л.А.Венгер и его последователи выделяют познавательные и творческие способности [1]. О.М.Дьяченко в структуре умственной одаренности выделяет компоненты: познавательную мотивацию, умственные способности и реализация своих возможностей в специфических видах деятельности дошкольников (игре, продуктивных видах деятельности и т.д.). По мнению исследователя, одаренный дошкольник – это не тот ребенок, который быстрее переходит к обучению по школьным программам, а тот, который в наиболее полной степени проживает свой возраст [4, 6]. В настоящее время особенности развития одаренных детей, структура и типы одаренности изучаются современными учеными Е.С.Беловой, Ю.З.Гильбухом, И.П.Ищенко, Н.С.Лейтесом, А.М.Матюшкиным, А.И.Савенковым, Е.Н.Задориной, М.И.Фидельман, В.С.Юркевич и др.

Таким образом, можно сделать некоторые выводы:

1. На смену представлениям об одаренности как врожденному явлению, связанному только с интеллектуальными проявлениями, пришли новые теоретические концепции.

2. Одаренность ребенка дошкольного возраста представляет собой совокупность интеллектуальных и творческих способностей, которые необходимо вовремя обнаружить и поддержать.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования признает необходимым осуществление психолого-педагогического сопровождения всех участников образовательного процесса в дошкольной образовательной организации. Сопровождение интеллектуально одаренного ребенка в процессе дошкольного обучения предполагает реализацию следующих принципов:

- ◆ учет особенностей естественного развития ребенка на данном возрастном этапе его жизни;
- ◆ опора на психические личностные достижения, имеющиеся у ребенка, приоритет целей, ценностей, потребностей, интересов самого ребенка;
- ◆ осуществление принципа самостоятельности, позволяющего ребенку самостоятельно выстраивать систему отношений с социумом и самим собой, делать лично значимый положительный жизненный выбор.

Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей предусматривает:

- ◆ диагностическую работу по выявлению детей с предпосылками интеллектуальной одаренности (индивидуальная и групповая (скрининг) диагностика);
- ◆ развивающую работу (индивидуальную и групповую) с детьми дошкольного возраста, имеющими предпосылки интеллектуальной;
- ◆ формирование банка данных одаренных детей;
- ◆ создание педагогических условий для воспитания, обучения и развития ребенка с предпосылками интеллектуальной одаренности.

На основе изученных исследований и проведенной практической работы можно выделить следующие педагогические условия развития детей с предпосылками интеллектуальной одаренности в дошкольной образовательной организации:

1. Соблюдение режима дня, охрана и укрепление физического и психического здоровья интеллектуально одаренных детей, в том числе их эмоционального благополучия.
2. Взаимодействие и сотрудничество взрослых и детей по поводу определения целей, ценностей, видов деятельности, планируемых достижений ребенка.
3. Разработка индивидуальной траектории развития одаренного ребенка как субъекта отношений с самим собой, сверстниками, взрослыми и окружающим миром.
4. Создание ситуаций свободного выбора действий, видов деятельности, направлений в образовательной среде ДОО, способствующих развитию детей с предпосылками интеллектуальной одаренности по индивидуальной траектории.
5. Создание содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной предметно-пространственной среды ДОО, соответствующей возрастным, индивидуальным, психологическим и физиологическим особенностям детей, способствующей интенсификации интеллектуального развития одаренных детей.
6. Психолого-педагогическое просвещение субъектов образовательного процесса: формирование психологической и педагогической культуры педагогов ДОО, формирование психолого-педагогической компетентности руководителей ДОО, педагогов, психологов, сотрудников образовательной организации, родителей, имеющих детей с предпосылками интеллектуальной одаренности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Венгер Л.А., Агаева Е.Л., Венгер Н.Б. и др. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Под ред. Л. А. Венгера. – М.: Педагогика, 1986. – 224 с.
2. Гальтон Ф. Наследственность таланта. – М., 1996. – 272 с.
3. Гильбух Ю.З. Внимание: Одаренные дети. – М.: Знание, 1991. – 80 с.
4. Дьяченко О.М. Дошкольный возраст: психологические основания образовательной работы по развитию способностей // Дошкольное воспитание. 1995. №1. С.46–50.
5. Лейтес И.С. Психология одаренности детей и подростков. – М.: Академия, 1996. – 416 с.
6. Одаренный ребенок / Под ред. О.М. Дьяченко. – М., 1997. – 140 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: Учебное пособие. – СПб: Питер, 2002. –713 с.
8. Теллов Б.М. Проблема индивидуальных различий. – М., 1961. –536 с.
9. Холодная И. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – СПб: Питер, 2002.– 272 с.
10. Шадриков В.Д. О содержании понятий "способности" и "одаренность" // Психологический журнал. 1983. Т.4. № 5. – С. 3 – 10
11. Gibson E.J. Exploratory behavior in the development of perceiving action and the acquiring of knowledge // Ann. Rev. of Psychology. – 1988. – V. 39. – P. 1 – 41.

ПРИНЦИПАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ СЕТЕВОЙ ФОРМЫ ПОДГОТОВКИ ВОЕННЫХ КАДРОВ В ИНТЕРЕСАХ МИНИСТЕРСТВА ОБОРОНЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

PRINCIPLE OF THE MODEL NETWORK FORMS OF MILITARY TRAINING FOR THE MINISTRY OF DEFENCE RUSSIAN FEDERATION

*A. Toporov
A. Mikhailov
A. Kurbanov*

Annotation

Based on the analysis of the provisions of the existing guidelines and experience in training military personnel in the interests of the Russian Federation Ministry of Defense in the proposed schematic model of organization of the network of training in military educational institutions, the implementation of which will use the best approaches to the training of qualified personnel, to ensure access to educational universities infrastructure and other organizations.

Keywords: military education, training of military personnel, network training.

Топоров Андрей Викторович

К.э.н., Военная академия материально-технического обеспечения им. ген. армии А. В. Хрулёва

Михайлов Александр Леонидович

К.э.н., доцент, Военная академия материально-технического обеспечения им. ген. армии А. В. Хрулёва

Курбанов Артур Хусаинович

Д.э.н., доцент, Военная академия материально-технического обеспечения им. ген. армии А. В. Хрулёва

Аннотация

На основе анализа положений действующих руководящих документов и опыта подготовки военных кадров в интересах Министерства обороны Российской Федерации в работе предложена принципиальная модель организации сетевого обучения в военном учебном заведении, реализация которой позволит использовать лучшие подходы к подготовке квалифицированных кадров, обеспечить доступ к образовательной инфраструктуре вузов и иных организаций.

Ключевые слова:

Военное образование, подготовка военных кадров, сетевое обучение.

Безопасность страны во многом определяется состоянием военной организации государства – силовой компоненты, призванной обеспечить его защиту от внешних угроз и территориальных притязаний. В свою очередь, современная военная организация нуждается в соответствующем техническом оснащении и кадрах, способных не только работать на современном оборудовании, но и создавать новые технические средства и программные продукты, научно обосновывать принятие управленческих решений [3]. Армии и флоту нужны компетентные специалисты–профессионалы, способные самостоятельно и с высоким качеством решать задачи в любых условиях обстановки. В этой связи развитию системы подготовки таких специалистов со стороны руководства государства уделяется особое внимание.

Структурные преобразования в армии и оборонной промышленности на протяжении XX века естественным образом сказывались на состоянии кадрового потенциала военной организации государства [4]. Добиться требуемого качества подготовки выпускников военных ву-

зов можно только в процессе постоянного и планомерного формирования знаний, умений и навыков будущего специалиста, его профессиональной компетенции в условиях интенсивного применения информационных технологий, используя наиболее эффективные и перспективные формы реализации образовательных программ.

В рамках данной работы, на примере Военной академии материально-технического обеспечения им. генерала армии А. В. Хрулёва (ВАМТО), мы постараемся рассмотреть возможные направления организации образовательной деятельности с использованием сетевых форм реализации образовательных программ.

Возможность реализации образовательных программ в сетевой форме установлена федеральным законом "Об образовании в Российской Федерации" и методическими рекомендациями по организации образовательной деятельности с их использованием (приложение к письму Министерства образования и науки Российской Федерации от 28 августа 2015 г. (№ АК-2563/05) [5, 6].

Под сетевой формой понимается обучение с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе иностранных (в нашем случае имеются в виду организации стран участников Договора о коллективной безопасности), а также при необходимости с использованием ресурсов иных учреждений, возможно и не образовательных [2, 5].

Считаем необходимым уточнить, что сетевая форма не является обязательной и применяется образовательной организацией, как правило, в тех случаях, когда это требуется для обеспечения необходимого уровня подготовки выпускников и является целесообразным.

При этом образовательные программы, реализуемые с применением данной формы, обладают рядом преимуществ:

- ◆ значительно повышается эффективность совместной работы, позволяющая аккумулировать лучший опыт ведущих зарубежных и отечественных образовательных организаций, в том числе в области профессиональной подготовки кадров, объективно актуализировать образовательные программы с учётом уровня и особенностей ресурсного обеспечения их реальной профессиональной деятельности;
- ◆ создаются условия по повышению академической мобильности обучающихся и преподавательского состава, развитию их личностных качеств;
- ◆ расширяются границы информированности обучающихся об имеющихся образовательных и иных ресурсах и позволяющие им сделать осознанный выбор собственной образовательной траектории;
- ◆ снижаются издержки по тиражированию образовательных программ и учебно-методического обеспечения в целом.

При наличии таких преимуществ, вопросы нормативного регулирования разработки и реализации образовательных программ в сетевой форме заслуживают отдельного внимания.

Программы, реализуемые в сетевой форме, требуют соответствующего регулирования на уровне взаимодействующих организаций. А сама реализация должна осуществляться на основании договора между ними. В качестве альтернативных вариантов использования ресурсов взаимодействующих организаций можно выделить ряд моделей сетевой формы, которые возможны к внедрению при подготовке военных кадров в интересах Министерства обороны Российской Федерации.

Первую модель можно условно назвать "Включение модулей образовательных программ других организаций, осуществляющих образовательную деятельность". Данный вариант реализации сетевой формы освоения обра-

зовательных программ, предполагает передачу одной или нескольких дисциплин (модулей) базовым вузом другим образовательным организациям. В этом случае образовательная программа после предварительного согласования с организацией-партнёром утверждается базовым вузом.

Далее базовый вуз, на основе договорных отношений, направляет обучающихся в организацию-партнёра, а затем засчитывает результаты освоения и соответствующую трудоёмкость в счёт освоения основной образовательной программы.

Такая образовательная программа может быть реализована и при организации единой информационной образовательной среды, когда отдельные модули осваиваются в организации-партнёре с применением дистанционной образовательной технологии.

Другим вариантом использования ресурсов иных организаций является модель с расширением числа участников проекта, условно названная "Индивидуальный выбор". Такая модель обеспечивает более широкое поле формирования индивидуальных траекторий обучения за счёт расширения числа модулей, которые включаются в вариативную часть образовательной программы.

Обучающемуся предоставляется право самостоятельно выбрать необходимый ему модуль (дисциплину) для освоения в любой другой образовательной организации, но с учётом квалификационных требований заказчика. В данном случае число участников проекта может быть более двух, но с каждой из организаций-партнёров должны быть заключены договора.

Такой подход позволяет реализовывать образовательные программы на стыке различных областей профессиональной деятельности. При построении таких программ особенно важно привлечение научно-педагогических ресурсов различных учебных заведений. Как и в предыдущем случае, образовательные программы могут реализовываться на основе виртуальной академической мобильности (при наличии виртуальных аналогов для модулей вариативной части образовательной программы).

В качестве справки об обучении может выступать документ (удостоверение, свидетельство), который обучаемый получает по окончании курса и является основанием для зачёта результатов его освоения образовательным учреждением, реализующим образовательную программу.

К модели "ВУЗ – предприятие" относятся образовательные программы, в реализации которых принимают участие организации, не осуществляющие образовательную деятельность (например, научные организации,

исследовательские институты и центры, промышленные партнёры). Эти организации представляют свои материально-технические и иные ресурсы для осуществления, прежде всего, практической части образовательного процесса, в том числе для проведения учебной и производственной практики. Программа разрабатывается и утверждается образовательной организацией по согласованию с организацией-партнёром.

Наиболее простым способом является включение в программу дисциплин (модулей), которые преподаются с использованием потенциала промышленных предприятий. Под потенциалом здесь понимается не только научно-технологическая база, но и интеллектуальный вклад ведущих специалистов предприятия в проектирование и реализацию сетевой образовательной программы.

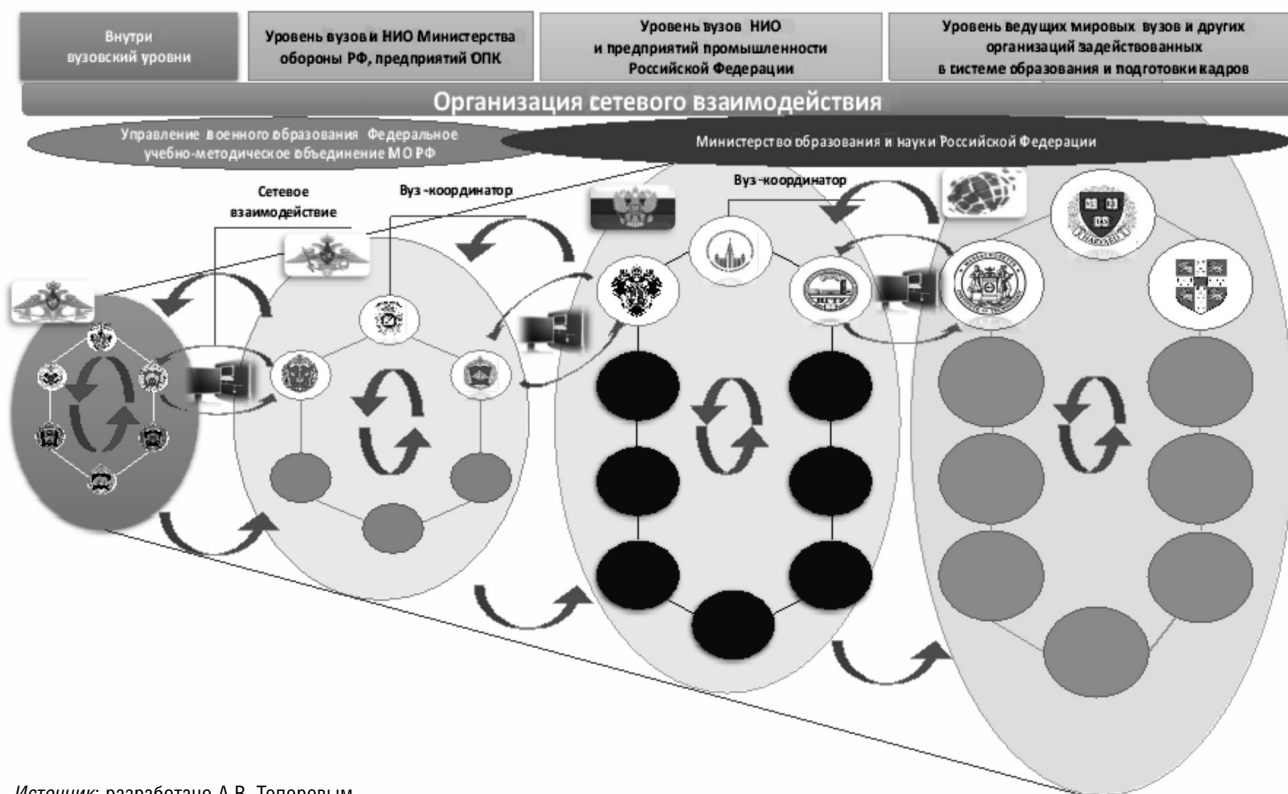
Такой вариант, по нашему мнению, является подходящим для практической подготовки курсантов большинства военных учебных заведений, магистратуры и возможно адъюнктуры. Особенностью таких программ является ориентация на производственную и (или) научно-техническую и инновационную деятельность, которая помимо прикладной научно-исследовательской работы может включать опытно-конструкторские, проектно-испытательские виды деятельности.

В этом процессе одинаково важно участие педагогических работников и действующих специалистов предприятия, носителей актуальной технической и технологической информации. В ходе совместного обучения происходит взаимообогащение обучающихся и преподавателей (они погружаются в реальную тематику профессиональной деятельности, а также специалистов предприятий), которые реализуют современные научные подходы к исследованию и оптимизации технологических процессов, их моделированию, проектированию и конструированию.

Данная модель особенно активно применяется при подготовке специалистов инженерного и технического профиля и имеет достаточно много различных вариантов реализации, зависящих от направления подготовки и развитости соответствующих промышленных производств.

Возможны и другие модели взаимодействия образовательных учреждений, осуществляющих подготовку военных кадров.

В целом сетевое обучение в интересах Министерства обороны Российской Федерации может быть организовано путём взаимодействия четырёх уровней



Источник: разработано А.В. Топоровым.

Рисунок 1. Принципиальная модель организации сетевого обучения в ВУЗ-е.

интеграции образования, науки и производства, а именно (рис. 1):

- ◆ внутривузовского уровня;
- ◆ уровня военных учебных заведений и научно-исследовательских организаций Министерства обороны РФ, предприятий оборонно-промышленного комплекса;
- ◆ вузов, научно-исследовательских организаций и предприятий промышленности Российской Федерации;
- ◆ уровня ведущих мировых вузов и других организаций, задействованных в системе образования и подготовки кадров.

При этом сетевое взаимодействие осуществляется под руководством Министерства образования и науки Российской Федерации и Управления военного образования Главного управления кадров Министерства обороны Российской Федерации.

На каждом уровне предлагается назначить вуз-координатор по направлениям деятельности, задачей которого будет являться идентификация, учёт и разработка инструментария использования лучших подходов к подготовке квалифицированных кадров, организация доступа к образовательной инфраструктуре вузов и иных организаций.

В течение 2015–2016 учебных годов с участием научно-педагогического состава институтов и филиалов ВАМТО были проведены совместные межвузовские занятия с использованием системы видеоконференцсвязи. Руководителями занятий являлись научно-педагогические работники академии, институтов и филиалов. Практика проведения подобных занятий зарекомендовала себя с лучшей стороны и рекомендуется к внедрению в других ВУЗах Министерства обороны

При всех достоинствах сетевых форм обучения необходимо остановиться и на проблемах внедрения такого обучения применительно к системе образования МО РФ. Следует отметить, что специфика военного образования предполагает преподавание большого количества учебного материала, составляющего государственную тайну. В данном контексте использование сетевых форм, особенно межвузовских и тем более международных, становится проблематичным.

К другим проблемным вопросам, требующим проработки, следует отнести:

- ◆ недостаточную готовность научно-педагогического состава к использованию сложных технических и программных средств обучения [7];
- ◆ конкретизацию критериев оценки эффективности данной формы обучения (в частности, затраты на обеспечение информационной безопасности электронных образовательных ресурсов могут быть чрезмерно большими [1]).

При этом необходимо учитывать общественные потребности в современных информационных технологиях.

Подводя итог, хотелось бы отметить, что для внедрения сетевой формы обучения необходимо создать принципиальную концепцию на уровне Министерства обороны Российской Федерации, и разработать соответствующую нормативно-правовую базу. С целью апробации на промежуточном этапе реализации сетевых форм подготовки военных специалистов целесообразно проведение эксперимента на базе нескольких военных вузов, по результатам которого можно будет оценить эффективность внедрения сетевого обучения в образовательных учреждениях Министерства обороны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брумштейн Ю. М., Бондарев А. А. Информационная безопасность сайтов высших учебных заведений: проблемы и решения // Информационная безопасность регионов. – 2014. – № 1. – С. 38–47.
2. Бугорский В. Н. Сетевая экономика. М.: Финансы и статистика, 2008.
3. Карлова Е.Н., Курбанов А.Х. Кадровый потенциал отечественной военной науки в современных условиях: проблемы и пути решения. Производство, наука и образование России: преодолеть стагнацию / Сборник материалов II Международного Конгресса (ПНО-II) / Под общ. ред. С. Д. Бодрунова. СПб.: ИНИР им. С. Ю. Витте, 28–29 ноября 2015 г. 716 с.
4. Карлова Е.Н., Курбанов А.Х., Романов Н.Н. Кадровые проблемы военно-научного комплекса и направления их решения на современном этапе строительства Вооруженных сил Российской Федерации // Вооружение и экономика № 4 (29), 2014. С. 60–69.
5. Приказ МО РФ от 15.09.14 г. № 670 "О мерах по реализации отдельных положений статьи 81 Федерального закона от 29.12.12 г. № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации".
6. Федеральный закон от 29.12.12 г. № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации".
7. Штейнберг В. А., Миронов А. В. Применение навигаторов военной когнитивной инфографики в процессе формирования технической культуры у курсантов военного вуза // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. – 2015. – Т. 33. – № 1. – С. 196–202.

СЕМАНТИКА И СТРУКТУРА ВЫРАЖЕНИЙ, ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ДЛЯ ВЫРАЖЕНИЯ ПРЕДПОЧТЕНИЯ

STRUCTURE AND SEMANTICS OF THE MEANS OF EXPRESSING PREFERENCES IN THE ENGLISH LANGUAGE

S. Blinova

Annotation

The article deals with ways of expressing preferences in the English language. It describes lexical units and grammatical means of realizing preferences, investigates their structure and semantics. The analysis of examples and dictionary entries led us to the conclusion that the verbs to prefer, to pick, to choose, to like are the most common lexical units used in the function of preferences. As far as grammatical means are concerned, grammatical idioms would rather, had better along with comparative forms of adjectives are used to express preferences. With regard to semantics it is revealed that the words and expressions used for realization of preferences have to do with the concept "choice". The article uses examples taken from American and British films and serials (Luther, House of Cards, Big Bang Theory, Friends, Sherlock and others).

Keywords: preference, alternative, choice, comparison.

Блинова Светлана Александровна
Институт иностранных языков,
Российский университет
дружбы народов

Аннотация

В данной статье рассматриваются способы выражения предпочтения в английском языке, их структура и семантика; выделяются лексические и грамматические модели передачи значения предпочтения; выявляется специфика языковых единиц, использующихся в высказываниях со значением предпочтения. Среди грамматических средств выражения предпочтения анализируются грамматические идиомы *had better*, *would rather*, *would sooner*, конструкции с прилагательными в сравнительной степени. Среди лексических средств рассматриваются наиболее часто употребляющиеся в значении предпочтения глаголы *choose*, *prefer*, *pick*, *love*, *like*. Анализ словарных статей показал, что в основе семантики предпочтений лежит компонент "выбор". Материалом для исследования послужили высказывания персонажей английских и американских фильмов и сериалов (*Luther*, *Sherlock*, *Big Bang Theory*, *Friends*, *Annie Hall*, *House of Cards* и др.)

Ключевые слова:

Предпочтение, альтернатива, выбор, сравнение.

Существующие в современном английском языке слова и фразы, использующиеся для выражения предпочтений, неразрывно связаны с концептом "выбор", выделением того или иного действия в качестве наиболее приемлемого, с точки зрения адресанта.

Концепт "выбор" ориентирован на выражение семантической категории субъективной модальности, связанной с оценочным мнением, осознанием преимуществ того или иного выбора. В современной лингвистике модальность рассматривается как универсальная функционально-семантическая категория, непосредственно связанная с проблемой соотношения языка, мышления и действительности. Нет другого понятия, относительно которого высказывалось бы столько различных и противоречивых точек зрения, как о понятии модальности. Трудность определения модальности состоит в том, что это понятие сложное и многоплановое, включающее разнородные характеристики, которые проявляются в разных аспектах структуры предложения, зачастую наслаиваясь одна на другую [4].

В отечественном языкознании модальность в основном рассматривается как лексико-грамматическая категория, выражающая семантику отношения содержания сообщения к действительности (в плане реальности / нереальности) [2]. Согласно традиционному взгляду, различают объективную и субъективную модальность.

Объективная модальность является выражением отношения сообщаемого к действительности. Субъективная модальность – это выражение отношения говорящего к сообщаемому, его экспрессивная оценка. В случае предпочтений субъективная модальность обозначает отношение коммуниканта к проблеме выбора. Субъективная модальность, в отличие от объективной разновидности модальности, является факультативным признаком высказывания [9]. Смысловую основу важнейшей в данном случае семантической категории субъективной модальности образует выражение оценки, которую исследователи оценочной модальности подразделяют на два вида – абсолютную (выражающуюся в терминах "хорошо", "плохо") и сравнительную ("лучше", "хуже"), связанное не только с логической квалификацией проблемы альтернативного выбора, но и с разными видами эмоци-

ональной реакции адресата на приоритеты своего собеседника [10].

В предпочтении такие свойства оценки как относительность и подвижность выступают на первый план, так как в предпочтениях определяются не положительные или отрицательные свойства вещей, а те свойства вещей, которые дают им преимущества в данной ситуации или с точки зрения конкретного субъекта. Он пытается предсказать, как будет развиваться ситуация в каждом случае и оценивает возможную выгоду от выбора той или иной альтернативы. [7]. То есть, в аналогичной ситуации другой человек может сделать другой выбор. Обратимся к примеру:

Sheldon: Elizabeth, can I get you something? Perhaps a feminine-hygiene product or a bowel-regulating yogurt?

Elizabeth: Based on my current needs I guess I'd pick the yogurt.

Sheldon: Excellent. (Big bang theory, 3 season, 19 episode, 6 min)

В приведенном примере адресат (Элизабет) из двух предложенных альтернатив делает выбор в пользу йогурта, основываясь на том, что ей необходимо в данный момент (*based on my current needs*)

По другому складывается ситуация, когда речь идет о вкусах субъекта. Предпочтение в качестве выражения вкуса является отношением предрасположенности к конкретному порядку вещей. Подобное состояние свойственно каждому человеку, складывается под влиянием определенной картины мира и обуславливает характер взаимоотношений человека и его окружения [5][7]. Предпочтения во вкусах являются более или менее постоянными и не так сильно зависят от сложившихся обстоятельств. Однако и о них можно говорить в терминах сравнения и выбора, ведь симпатия к одному нередко означает равнодушие или антипатию к чему-то другому [7].

В следующем примере один из собеседников говорит о своих предпочтениях, которые не зависят от ситуации и являются постоянными во времени (*always prefer*).

Leonard : We are winged fury!

Sheldon: Which is still no excuse for going over the posted speed limit.

Raj: Next time we go to kick someone's ass, we take a train.

Sheldon: I always prefer the train. (The Big bang theory, 4 season, 21 episode, 15 min)

Концепт "выбор" нормативно находит свое выражение при помощи глаголов *to choose* (= *to decide to do something because that is what you prefer to do*) (Longman Dictionary of English Language and Culture 2005, p.236) *to select* (= *to choose something or someone by thinking carefully about which is the best*) (Longman Dictionary of English Language and Culture 2005, p. 1253), *to prefer* (= *to like something or someone more than something or someone else so that you would choose it if you could*) (Longman Dictionary of English Language and Culture 2005, p.1087), *to decide*

(= *to make a choice about something especially after considering possibilities*) (Longman Dictionary of English Language and Culture 2005, p.358), *to pick* (= *to choose or select from a group of people or things esp. after careful consideration*) (Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English 1999, p.869)

Рассмотрим несколько примеров:

Ian: If I was you I would have killed me.

Luther: Nothing I'd like to do more.....

Ian: Do it, come on . You know this is the end for me.

Luther: No

Ian: Why not?

Luther: Because I choose not to. (Luther, 1 season , 6 episode , 40 min)

В приведенном примере полицейский (Luther) стоит перед сложным выбором – убить человека, который застрелил его жену или оставить ему жизнь. Предпочтение здесь выражено с помощью глагола *to choose* (= *to decide to do something because that is what you prefer to do*) (Longman Dictionary of English Language and Culture 2005, p.236). Использование этого глагола обусловлено тем, что полицейский осознанно делает выбор оставить преступнику жизнь, чтобы он, впоследствии, предстал перед судом.

Наряду с глаголами *to choose*, *to pick*, *to prefer*, для реализации предпочтения используются выражения *would rather*, *had better*, *would sooner*.

Данные грамматические конструкции функционируют в качестве одного слова и являются синтаксическим подобием лексемы *prefer*.

Например:

Sergent Brody : You trusted me with Issa. Why?

Abu Nazir : Why not trust a man who'd rather die than give information to his enemy.(Homeland, 1 season , 9 episode , 36 min)

В приведенном примере использование наречия *rather* как средства выражения предпочтения в конструкции *would rather* обусловлено его семантикой: *rather* (= *more willingly; preferably; sooner*) (Webster's New World College Dictionary, 1999, p.1189). Адресат объясняет, что он склонен доверять человеку, готовому к смерти ради исполнения своего долга.

Конструкция *would rather not*, напротив, указывает на желание адресата воздержаться от упомянутого действия:

Clare: They are holding off until you get here.

Frank: You should do the interview solo.

Clare: I'd rather not.

Frank: Who knows whether we'll win the vote? I we lose I don't want my face on national TV (House of Cards, 2 season, 4 episode, 17 min).

Рассмотрим еще один пример:

Girl : You are next.

Arly: What do you mean next?

Girl: You are right after this act....

Arly: No, I'm sorry, I don't wanna go on after another comic act...

So I'd rather not...(Annie Hall, 13 min)

Использование в этом примере *would rather not* связывается собеседником (комиком, готовящимся выйти на сцену) не с интенцией к осуществлению конкретного действия, а с интенцией сознательного отказа от директивного акта по причине, которая заключается в том, что он предпочитает не выходить на сцену после выступления другого комика.

Семантическая категория интенсивности (при помощи лексем *much, far* и т.п.) может быть выражена, если адресант осознает несомненную предпочтительность конкретной альтернативы.

Underwood: I'm not the FEC I can't have a wand.

President: Give me more than excuses, Frank! You are better than that. Or maybe you are not.

Underwood: If you need a punching bag, I will stand here and take the punches as I have done time and time again since I swore my oath. But I would much rather get back to work as you have asked me to do.

President: You are out of line, Frank

Underwood: Dismiss me or keep swinging, Mr President.

(House of Cards, 2 season , 7 episode , 2 min)

В приведенном примере собеседник выражает несомненную предпочтительность продолжить работу, а не обмениваться упреками и оправданиями.

Семантика *had better, would rather, would sooner* выражает определенную исходную ситуацию, которая не устраивает субъекта, в результате чего он высказывает предпочтение другого положения дел.

В случае употребления данных конструкций с первым лицом, они приобретают значение предпочтения говорящего:

A man in the bar: These guys are pretty good.

Want to grab a table?

Carrie: I'd rather just get out of here.

(Homeland, 1 season, 1 episode, 49 min)

В случае их употребления со вторым и третьим лицами, они имеют значение совета, просьбы или предостережения адресата:

Girl: So, do you want some breakfast?

Watson: Love one

Girl: Yeah, well, you'd better make it yourself, because I'm going to take a shower.

(Sherlock, 1 season, 3 episode, 6 min.)

В приведенном примере субъективная модальность выражается с помощью выражения *had better*, которое, исходя из семантики, (= *ought to, should; used when giving advice about what somebody should do, especially to avoid problems*) (Longman Dictionary of English Language and Culture 2005, p.116) выражает совет. Однако, в этом случае, предлагая совет, побуждая собеседника поступить определенным образом, говорящий выражает собственное предпочтение. То есть, можно сказать, что "совет – это предпочтение в форме ненавязчивого побуждения" [7].

Обратимся еще к одному примеру:

Luther: This is one time deal, Terry. So you'd better give me what I want. (Luther 1 season, 2 episode, 23 min)

Эта фраза взята из эпизода, где детектив (Luther) предлагает заключенному сделку. Использование выражения *had better* обусловлено необходимостью побудить заключенного к совершению предпочтительного для детектива действия.

Интересны также такие лексические средства выражения предпочтения в английском языке, как модализованные глаголы *love, like* (= *prefer or wish (to do something)*) (Longman Dictionary of English Language and Culture 2005, p.806). *Love u like* обладают выражением предпочтения, сочетаясь с оператором "better", вносящим в их семантику значение ценностного сравнения, например:

[Ross is wearing a white suit]

Monica: I like it even better on you than on Colonel Sanders

(Friends, 3 season, 21 episode, 4 min)

В самостоятельном использовании *love u like* не имеют выражение предпочтения, однако могут передавать следующую гамму чувств, косвенно связанных с предпочтением: любовь, желание, одобрение и др.

Необходимо также рассмотреть обеспечение грамматического выражения модальности предпочтения посредством прилагательных в формах сравнительной и превосходной степени. Модальность предпочтения может выражаться автономно при помощи прилагательных в сравнительной степени, не прибегая к употреблению глагола *prefer*.

Подчеркивая приоритетность того или иного предмета, прилагательные в сравнительной степени выражают субъективный, личный выбор. Для прилагательных главный экспонент модальности предпочтения – это компаратив *better*.

В самом деле, любое из прилагательных в сравнительной степени имеет выражение предпочтения по мере содержания в своем значении семантики слова *better*. Что касается функционально-семантических аспектов оператора *better*, нужно указать на его главные модели грам-

матической сочетаемости. Например, *better* может использоваться как обстоятельство меры и, таким образом, может становиться на надлежащее место возле глагола:

Jessica: Oh, Mike. Hi. Come in.

Mike: No, it's better if I stay out here.

Jessica: Oh. Ok (Homeland, 1 season, 10 episode, 29 min).

Кроме того, лексема *better* может исполнять функцию прилагательного:

Rachel: Hey, what do you think is a better excuse for why I'm not drinking on this date tonight: I'm a recovering alcoholic, I'm a Mormon, or I got so hammered last night I'm still a little drunk? (Friends, 8 season, 5 episode, 10 min.).

Также замечено особое использование *better* по отношению к целому высказыванию. Подобное употребление отмечено в случаях предпочтения одного положения дел другому, например:

Sherlock: Perhaps I should leave you to it.

Police officer: Yes. It'd be better if you left now?

(Sherlock, 1 season, 2 episode, 69 min.)

Таким образом, проведенный анализ способов выражения предпочтения в английском языке сделал возмож-

ным выявление специфики языковых единиц, использованных в найденных высказываниях и детализацию общего содержания предпочтения. Было проведено выделение 1) высказываний, которые передают значение предпочтения посредством семантики отдельных лексем и 2) высказываний, которые передают предпочтение при помощи категориальных форм слова (прилагательные в сравнительной). Также были выделены выражения предпочтения, сформированные с аналитическими конструкциями *would rather*, *had better*.

Таким образом, лексические единицы, а также речевые стереотипы, используемые для выражения предпочтения, представлены в современном английском языке довольно богато. Они ориентированы на выражение положительной и отрицательной оценок, а также связаны с выражением семантической категории субъективной модальности. Лексические единицы, используемые для выражения предпочтения обусловлены интенцией к совершению выгодного для адресанта действия им самим или другим лицом, интенцией к отказу от действия как нежелательного, необходимостью представить вербально менее приоритетные для адресанта действия и отсутствием данной необходимости.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений. Оценка. Событие. Факт. – М.: Наука, 1988. – 341с.
2. Виноградов В.В. О категории модальности и модальных словах в русском языке // Избранные труды. Исследования по русской грамматике. М., 1975. Т.2. С.38–79
3. Зеленщиков А.В. Пропозиция и модальность. – М.: Либроком, 2010. – 213 с.
4. Кузьмина Г.В. Функции модальных глаголов в английском языке (их аналоги в русском языке). – М.: РУДН, 2002. – 56с.
5. Лопатина М.Ю. Механизм формирования прагматической ситуации предпочтения. Проблемы межкультурной коммуникации в теории языка и лингводидактике: Материалы международной научно-практической конференции. Барнаул, 2003, с. 157–160.
6. Лопатина М.Ю. Способы языковой актуализации семантики предпочтения (на материале английского языка): дисс...канд. филол. наук. Москва, 2007.
7. Максимов А.Н. Модальность предпочтения и ее выражение в современном английском языке: дисс...канд. филол. наук. Москва, 2009.
8. Милосердова Е.В. Семантика и прагматика модальности. – Воронеж: ВГУ, 1991. – 194с.
9. Никитин М.В. Курс лингвистической семантики. – СПб.: РГПУ, 2007. – 819 с.
10. Романова Т.В. Модальность. Оценка. Эмоциональность. – Н. Новгород: НГЛУ, 2008. – 310 с.
11. Соколова Н.Л. О компонентах значения единиц речевого этикета // Филологические науки. 2003. №5. – С.95–105.
12. Соколова Н.Л. О системном характере речевого этикета // Филологические науки. 2005. №1. – С.43–53.
13. Третьякова Т.П. Английские речевые стереотипы: Функционально-семантический аспект. – СПб.: СПбГУ, 1995. – 128 с.
14. Collins English Dictionary. – HarperCollins Publishers, 2006.
15. Longman Dictionary of English Language and Culture. Third Edition. – Pearson Education Ltd., 2005.
16. Webster's New World College Dictionary– Macmillan, 1999.

© С.А. Блинова, (zolushka14@inbox.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



ФОРМЫ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ НАНОТЕХНОЛОГИЙ)

FORMS OF REPRESENTATION OF SCIENTIFIC KNOWLEDGE (AS EXEMPLIFIED IN NANOTECHNOLOGY TEXTS)

D. Vasilenko

Annotation

The article is devoted to one of the unsolved issues of cognitive linguistics, that is, forms of representation of scientific knowledge. The attraction to this issue is motivated by the fact that it is connected with the problem of relationship between language and mind. Language in this aspect is considered as a means to access deep structures of consciousness, and text elements are connected with elements of consciousness. The process of presenting a world in human mind and the unit of such presentation is called representation and forms one of the key concepts of cognitive linguistics, which, in turn, is connected with the idea of concept. A special attention is given to the study of knowledge representation in the newest branches. The data for the analysis was compiled by means of texts devoted to nanotechnology. The tasks for the empirical analysis were intended to identify the forms of representation of special knowledge and their systematization.

Keywords: representation of knowledge, conceptualization, text, human mind, stages of conceptualization.

Василенко Дарья Владимировна
Ст. преподаватель, Пермский
государственный национальный
исследовательский университет

Аннотация

Статья посвящена одной из сложных проблем когнитивной лингвистики – изучению форм репрезентации специального знания. Интерес к этой проблеме объясним тем, что она сопряжена с классической проблемой соотношения языка и мышления. Язык в этом аспекте рассматривается как средство доступа к глубинным структурам сознания, при этом элементы текста и элементы мышления оказываются связанными между собой. Процесс представления мира в сознании, а также единица этого представления называется репрезентацией, являющейся одним из ключевых понятий когнитивной лингвистики, которое, в свою очередь, тесно связано с понятием концепта. Особый интерес представляет изучение репрезентации концептуализации знания в новейших отраслях науки. Материалом анализа послужили тексты из сферы нанотехнологий. Задачи анализа эмпирического материала предполагали выявление форм репрезентации специального знания, а также их систематизацию.

Ключевые слова:

Репрезентация знания, концептуализация, текст, сознание человека, стадии концептуализации.

Исследование проблемы концептуализации знания и языковых форм его репрезентации в научных текстах началось в конце XX в. в рамках когнитивной лингвистики и связывается с именами таких исследователей, как Е. С. Кубрякова (1997, 2004), Дж. Лакофф и М. Джонсон (1980), Дж. Серль (1990, 1993), Н. Хомский (1957, 1972), У. Чейф (1970) и др. Как следует из данных исследований, концептуализация научного знания представляет собой сложную проблему, связанную с классической проблемой взаимоотношения языка и мышления, восходящую к В. фон Гумбольдту (1984), когда язык рассматривается как средство, предоставляющее доступ к ментальным процессам, происходящим в сознании человека. В этом смысле язык можно рассматривать не изолированно, а в связи с другими когнитивными процессами: восприятием и обработкой информации о мире, хранением и передачей знаний, вербализация которых происходит в текстах, и на основе их анализа можно видеть, как развивается знание. Особое внимание уделяется изучению вербализации знания в

языке для специальных целей. Этой проблеме посвящены, в частности, работы Л. М. Алексеевой и Д. В. Василенко (2015), Л. М. Алексеевой и С. Л. Мишлановой (2002), А. С. Дедюхиной (2010), З. И. Комаровой (2013), С. Л. Мишлановой (2002), В. Д. Табанаковой (1998), В. Д. Табанаковой и М. А. Козьявиной (2007) и др. Несмотря на многообразие существующих исследований, язык нанотехнологий изучен не в полной мере. С учетом этого данная статья направлена на изучение взаимосвязи научного знания в конкретной развивающейся области и языка науки, как способа отражения этого знания. Мы попытаемся подойти к решению проблемы репрезентации научного знания с точки зрения форм, вербализующих данный тип знания.

Человек получает знания о мире различными способами, начиная от простых актов наблюдения действительности, заканчивая целенаправленной деятельностью по изучению различных процессов и явлений. В философии познания выделяются различные виды знания –

обыденное, мифологическое, художественное, научное и др. В научных текстах присутствуют обыденное, профессиональное и научное знание, что связано со сложностью, многоэтапностью процесса познания, при этом обыденное знание понимается как знание, основанное на повседневном опыте и сводится к констатации и описанию фактов [3]. Научное знание характеризуется рациональностью, объективностью и имеет объяснительный характер. Профессиональное знание сочетает совокупность научных сведений и познаний в определенной сфере деятельности. Любое знание концептуализируется. Концептуализация тесным образом связана с понятием деятельности, в результате которой происходит преобразование одних объектов в другие, при этом "в структуре деятельности по изучению реальной действительности специальный язык выступает в роли средства, обеспечивающего репрезентацию результатов деятельности" [1, с. 8]. Одним из видов деятельности является научное познание, суть которого заключается в "отражении, опережающем по отношению к имеющей наличной информации. Оно призвано открывать новые перспективы видения мира" [13, с. 21–22]. Таким образом, анализ проблемы концептуализации знания теснейшим образом связан с представлениями о самой науке.

Несмотря на то, что концептуализация знания происходит в сознании человека и не поддается непосредственному наблюдению, язык предоставляет возможность обнаружения следов деятельности сознания, на что указывал еще Н. Хомский (1972), который изучал в языке глубинные и поверхностные структуры, соотносящиеся между собой посредством некоторых мыслительных операций. Н. Хомский назвал их грамматическими трансформациями. При этом исследователь сравнивал человеческое мышление с "устройством с неизвестными свойствами", внутренние принципы организации которого следует искать, опираясь на "выход" – проявления естественного языка [12, с. 29, 76].

Развивая идеи Н. Хомского, Л.Н. Мурзин (1984) рассматривает процесс порождения текста в аспекте дериватологии, которая понимается им как "особого рода развитие, переход одних единиц в другие". В дериватологии текст изучается в динамическом аспекте, что позволяет обнаружить в зафиксированном тексте "следы" порождения, т.е. элементы, позволяющие реконструировать процесс деривации. Элементы текста и элементы мышления оказываются связанными при помощи динамической единицы (термин Л.Н. Мурзина), представляющей собой "отрезок порождающего процесса, заключенный между начальной и соответствующей конечной статистической единицей" [8, с. 18, 20].

Сходные идеи развиваются в философской концепции о вероятностно-смысловой концепции сознания В.В. Налимова. На основе триады "смысл – текст – язык" ав-

тор приходит к выводу, что раскрытие смысла происходит только при одновременном анализе всей триады, при этом "текстовое раскрытие смыслов происходит через те знаки, которые мы готовы воспринимать как языки" [10, с. 117]. Подобное мнение разделяет Е.С. Кубрякова, которая выдвигает идею о том, что роль языка состоит в "упаковке" знания, следовательно "распаковка" знания происходит в результате анализа языковых явлений, которые рассматриваются как "производные концептуализации мира человеческим сознанием" [5, с. 43, 52]. Необходимость изучения языковых явлений обусловлена еще и тем, что лучшее описание экстериоризированных явлений позволяет сделать более обоснованные и убедительные предположения о природе интериоризированных явлений.

Принимая во внимание тот факт, что вербализация знания осуществляется в текстах, можно предположить, что различное знание эксплицируется в них по-разному.

Так, изучая медицинские тексты, С.Л. Мишланова приходит к выводу, что структура научного текста обуславливается закономерностями познавательного процесса, включающим три основных этапа:

1. дон научный этап познания (наблюдение и описание явлений);
 2. эмпирический этап познания (проведение опытов, экспериментов);
 3. теоретический этап познания (создание теории).
- Эти три этапа познавательного процесса по-разному эксплицированы в тексте и, следовательно, можно выделить 3 типа текстов в когнитивной модели научного текста: "текст-описание, соответствующий дон научному этапу познания; текст – повествование соответствующий экспериментальному этапу познания и фиксирующий последовательность событий, действий; текст – рассуждение, соответствующий теоретическому этапу познания и фиксирующий логические отношения между описываемыми предметами и явлениями" [7, с. 69 – 70].

Таким образом, в текстах обнаруживаются следы элементов мышления, и именно их анализ позволяет выйти на глубинный уровень и проследить развитие знания. Следы мыслительной деятельности, представляющие информацию об объекте, в тексте могут быть выражены разными способами. Так, М.В. Никитин указывает на то, что признаки широкого диапазона обозначаются глаголами, поскольку их грамматические формы позволяют им давать временную характеристику признаков, указывать их протяженность, характер протекания и динамику изменения во времени. Прилагательные и существительные способны констатировать признак статически, при этом у существительных признак связывается с вещью – носителем признака. При этом, чем характернее признак, тем больше вероятность того, что он будет выражен существительным [11, с. 22–23]. Таким обра-

зом, движение от глагола к прилагательному и далее к существительному отражает движение концептуализации знания от конкретно-чувственного к абстрактному.

Одним из ключевых понятий когнитивной лингвистики считается понятие репрезентации [4, с. 157], которая одновременно обозначает и процесс конструирования мира в голове, и единицу этого представления, при этом последнее определение предполагает наличие как вербальных, так и невербальных репрезентаций.

Понятие репрезентации знания связано с понятием концепта, определяемого как смыслы, "которыми человек оперирует в процессах мышления и которые отражают содержание опыта и знания, содержание результатов всей человеческой деятельности и процессов познания мира в виде неких "квантов" знания. Концепты возникают в процессе построения информации об объектах и их свойствах" [4, с. 89–90]. Процесс формирования концептов называется концептуализацией. Она представляет собой абстракцию, в результате которой одни детали представляются как существенные, а другие опускаются, отсекаются. Результатом процесса концептуализации является "выделение неких предельных для определенного уровня рассмотрения единиц человеческого опыта в их идеальном содержательном представлении" [5, с. 319]. Выявлено несколько стадий концептуализации, по схеме развития знака, по мнению Л.М. Алексеевой и С.Л. Мишлановой представляет собой циклический процесс, "при котором социальная (знаковая) информация опосредует развитие когнитивных структур, что, в свою очередь, формирует интенцию коммуникативных процессов, результатом чего является знаковая репрезентация социально значимой информации" [2, с. 99].

Большой интерес представляет изучение репрезентации концептуализации знания в новейших отраслях знания. Материалом проводимого исследования послужили тексты, посвященные проблемам нанотехнологии. По международной классификации к наноструктурам относятся объекты, имеющие хотя бы в одном измерении размер не больше 100 нанометров (нанометр (нм) – одна миллиардная метра) [6]. Размер объектов, с которыми имеет дело нанотехнологии, определяет характерные черты данной науки, среди которых следует выделить невозможность непосредственного наблюдения объектов исследования, а также междисциплинарный характер. Поскольку нанотехнологии – это молодая наука, то в текстах, репрезентирующих знание в данной сфере, наряду с научным знанием, обнаруживаются рудименты эмпирического (наивного) знания и профессионального знания.

Задачи исследования состояли в следующем: 1) выявить структуры репрезентации специального знания в тексте нанотехнологий; 2) провести классификацию выявленных структур.

Методика анализа, сформировавшаяся в работах Е. С. Кубряковой, включает четыре стадии концептуализации знания [5, с. 317–318]. Первая стадия концептуализации непосредственно связана с чувственным восприятием, в результате которой появляется ментальная репрезентация объекта, включающая в себя его визуальный облик и физические характеристики (форму, размер, цвет, вкус, запах и т.д.).

Примерами первой стадии концептуализации служат следующие названия статей:

Direct growth of aligned carbon nanotubes on bulk metals – отражает способ расположения углеродных нанотрубок в виде шеренги.

Size-selective growth of double-walled carbon nanotube forests from engineered iron catalysts – описывает вид нанотрубок – двухслойные, а также способ их расположения в виде леса, т.е. неупорядоченного расположения.

High flexibility of DNA on short length scales probed by atomic force microscopy – отражает такое физическое свойство ДНК как гибкость.

Linker-free directed assembly of high-performance integrated devices based on nanotubes and nanowires – описывает устройства как интегрированные и высокопроизводительные, основанные на нанотрубках и нанопроволках.

Sorting carbon nanotubes by electronic structure using density differentiation – описание процесса сортировки нанотрубок по плотности при помощи электронной структуры.

Чувственное восприятие, характерное для первой стадии концептуализации знания, проявляется также в использовании метафор:

The nanoSQUID makes its debut – дебют квантового намагнитометра, основанного на свойствах сверхпроводимости;

Viruses show their good side – вирусы показывают свою положительную сторону;

this sort of 'pointillist' microscopy – микроскопия "пуантилиста";

the concepts of 'good' and 'bad' contacts – концепция "хороших" и "плохих" контактов.

Следующие стадии концептуализации связаны со способностью языка выходить за пределы чувственного опыта и создавать сущности одним человеческим воображением. "Познание – это выход за пределы наблюдения, проникновение в суть вещей, а не "отражение" мира "как он есть" [5, с. 89].

Вторая стадия концептуализации связана с порождением собственно концептуальной структуры, включающей ее наиболее релевантные свойства или атрибуты, что репрезентируется большим количеством атрибутивных конструкций.

Например,
higher-order tunnel processes – туннельный процесс высоко-

кого порядка, *an even-odd behaviour* – четно–нечетное поведение *gate-controlled phase-relations* – контролируемые шлюзом отношения в фазе, *relatively defect-free nanoribbons with large energy gaps* – относительно бездефектные нанотрубки с энергетической щелью.

Третья стадия концептуализации характеризуется переходом на уровень абстракции и присваиванием концепту имени, что выражается, в частности, в появлении определенных терминов.

Например,

The carbon nanotubes themselves come in different forms: the single-walled nanotubes (SWNTs) are seamless cylinders made of rolled-up graphite sheets, whereas the double-walled (DWNTs) and multiwalled nanotubes (MWNTs) contain concentric layers of their single-walled cousins [22] – дается определение однослойных, двухслойных и многослойных нанотрубок.

Nanocomposites, a new class of materials under study internationally, consist of traditional polymers reinforced by nanometer-scale particles dispersed throughout. (Examples of Nanotechnology Applications [14, p. 58 - 59] – дается определение нанокompозитов.

На четвертой стадии концептуализации происходит включение нового обозначения в ментальный лексикон носителя языка, что характеризуется использованием терминов в различных текстах без определения, а также выходом за рамки научного дискурса.

Например:

A similar strategy is followed in the work on semiconductor nanowires presented by Lars Samuelson (Lund Univ.) and by myself. The idea is to integrate 10 - 100-nm-thick nanowires, which are grown epitaxially on a silicon substrate, with conventional silicon-based electronics [21].

R&D and manufacturing personnel are the ones initially exposed to nanomaterials, so an initial focus of EHS research related to nanomaterials is occupational health and safety risks.

The consulting firm Lux Research predicts that by 2010 the market value of specific nanomaterials will range from \$16 million for nanowires to \$1.5 billion for ceramic nanoparticles and that there will be a large expansion in all nanomaterial markets from 2005 to 2010 (Holman 2007). As nanomaterials become incorporated into an increasing number and share of consumer products, opportunities for exposure of workers, the general public, and the environment will also increase, so understanding of the potential risks posed by such exposure takes on greater urgency [23].

Стадии концептуализации знания могут отстоять друг от друга по времени или наблюдаться в рамках одного текста, при этом количество стадий, представленных в одном тексте, может варьироваться. Более того, не все из них получают эксплицитное выражение. Например: *photobleaching, or 'fading', of the fluorescent molecules, to fit the 'centroid', or the centre of the distribution, friction (dissipation of energy (that is, friction))*.

В данных примерах эксплицитно выражены первая и третья стадии концептуализации, при этом формирующий концепт поясняется при помощи физических характеристик.

Приведем еще несколько примеров.

В статье "Bionanoelectronics: Viruses show their good side" [17] запоминающее устройство на основе табачного мозаичного вируса с добавлением наночастиц платины названо четырьмя различными способами (приведем наименования в порядке появления в тексте):

- 1) *a nanoscale memory device that can be switched on and off electronically,*
- 2) *electrically switchable memory devices,*
- 3) *virus-based memory elements,*
- 4) *primitive biological/nanoparticle hybrid memory device.*

Данные наименования отражают различные стадии концептуализации. Первое наименование *a nanoscale memory device that can be switched on and off electronically* относится к первой стадии концептуализации знания и отражает такие физические характеристики объекта как возможность включения и выключения. *Electrically switchable memory devices u virus-based memory elements* отражает вторую стадию концептуализации, для которой характерно выделение наиболее релевантных свойств – запоминающее устройство, включаемое электрически и элементы памяти на основе вирусов. *Primitive biological/nanoparticle hybrid memory device* отражает переход на уровень абстракции, что характерно для третьего уровня концептуализации.

В статье "Carbon nanotube superconducting quantum interference device"[15] также можно наблюдать несколько стадий концептуализации (наименования представлены в порядке появления в тексте):

1. *a SQUID with molecular Josephson junctions made out of CNTs,*
2. *a QD having discrete energy levels and coupled to superconducting electrodes,*
3. *a detector for magnetization switching of the magnetic moment of a single molecule,*
4. *a device that we want to use to detect the switching of few magnetic moments,*
5. *a threshold detector,*
6. *dispersive SQUID magnetometer.*

Как видим, первые четыре названия отражают первую стадию концептуализации, тесно связанную с чувственным восприятием и выделяют способ создания устройства (1), его физические свойства (2), функции (3, 4), тогда как *a threshold detector u dispersive SQUID magnetometer* относятся к третьей стадии.

В статье "High flexibility of DNA on short length scales probed by atomic force microscopy" [21] описывается новая модель ДНК, отличная от классической спиральной модели, на-

зываемой *harmonic model*, на примере которой также можно проследить стадии концептуализации: первая стадия, на которой выделяются физические свойства новой модели ДНК *a local-elasticity model with an effective bending-energy function*; вторая стадия с выделением характерных признаков ДНК – *the non-harmonic elasticity model*; третья стадия, на которой происходит переход на уровень абстракции – *anharmonic model*.

Приведенные примеры интересны в двух отношениях. Во-первых, они отражают различные стадии концептуализации знания, во-вторых, указанные стадии способствуют воплощению выражаемого автором специального смысла. В статье мы попытались на конкретных примерах подтвердить идею о том, что развитие науки отражается в языке, специально приспособленном для этих це-

лей. Как показал анализ, концептуализация знания, происходящая в ходе нескольких стадий, демонстрирует интеграцию различных видов знания: научного, профессионального и обыденного, что, в свою очередь, обеспечивает цикличность развития специального знания. Наложив концептуальные схемы на корпус практического материала, мы получили различные формы репрезентации специального знания: описание визуальных характеристик и физического облика объекта, приписывание объекту свойств при помощи атрибутивных конструкций, термины.

Отметим, что мы провели работу только на первом уровне. Можно предположить, что существуют другие факторы, влияющие на процесс концептуализации знания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева Л.М., Василенко Д.В. Системность терминологии // Вестник Пермского университета. Серия: Российская и зарубежная филология. Вып. 4 (32). Пермь, 2015. С. 5 – 14.
2. Алексеева Л. М., Мишланова С. Л. Медицинский дискурс: теоретические основы и принципы анализа. Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 2002. 200 с.
3. Кассирер Э. Познание и действительность: Понятие о субстанции и понятие о функции. СПб.: Фонд "Университетская книга", 1996. 453 с.
4. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. Краткий словарь когнитивных терминов. М.: ИПО "Лев Толстой", 1996. 248 с.
5. Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М.: Языки славянской культуры, 2004. 506 с.
6. Мейдер В.А. Наука в XXI веке // Здравый смысл. 2011. № 3 (60). URL: <http://razumru.ru/humanism/journal/60/meider.htm>
7. Мишланова С.Л. Метафора в медицинском дискурсе. Пермь: Изд-во ПГУ, 2002. 160с.
8. Мурзин Л.Н. Основы дериватологии. Конспект лекций. Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 1984. 56с.
9. Налимов В.В. Вероятностная модель языка: О соотношении естественных и искусственных языков. 2-е изд. М.: Наука, 1979. 368 с.
10. Налимов В.В. Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности. М.: Прометей, 1989. 288 с.
11. Никитин М.В. Основы лингвистической теории значения. М.: Высшая школа, 1988. 168 с.
12. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. М.: Издательство Московского университета, 1972. 259 с.
13. Швырев В.С. Анализ научного познания: основные направления, формы, проблемы. М.: Наука, 1988.
14. Examples of Nanotechnology Applications (from the report "National Nanotechnology Initiative: the Initiative and Its Implementation Plan", NSTC/NSET, July 2000) // Societal Implications of Nanoscience and Nanotechnology www.nano.gov
15. Cleuziou J.-P., Wernsdorfer W., Bouchiat V., Ondarcuhu T., Monthieux M. Carbon nanotube superconducting quantum interference device // Nature Nanotechnology. 2006. № 1. P. 53–59.
16. Lou-Fe Feiner. Nanoelectronics: Crossing boundaries and borders // Nature Nanotechnology. 2006. № 1. P. 91 – 92.
17. Mato Knez, Ulrich Gosele. Bionanoelectronics: Viruses show their good side // Nature Nanotechnology. 2006. № 1. P. 22 – 23.
18. Michael S. Arnold, Alexander A. Green, James F. Hulvat, Samuel I. Stupp, Mark C. Hersam. Direct growth of aligned carbon nanotubes on bulk metals // Nature Nanotechnology. 2006. № 1. P. 112–116.
19. Michael S. Arnold, Alexander A. Green, James F. Hulvat, Samuel I. Stupp, Mark C. Hersam. Sorting carbon nanotubes by electronic structure using density differentiation // Nature Nanotechnology. 2006. № 1. P. 60–65.
20. M. Lee, J. Im, B. Y. Lee, S. Myung, J. Kang, L. Huang, Y.-K. Kwon & S. Hong Linker-free directed assembly of high-performance integrated devices based on nanotubes and nanowires // Nature Nanotechnology. 2006. № 1. P. 66–71.
21. Paul A. Wiggins, Thijn van der Heijden, Fernando Moreno-Herrero, Andrew Spakowitz, Rob Phillips, Jonathan Widom, Cees Dekker, Philip C. Nelson. High flexibility of DNA on short length scales probed by atomic force microscopy // Nature Nanotechnology. 2006. № 1. P. 137 –141.
22. Ray H. Baughman. Materials synthesis: Towering forests of nanotube trees // Nature Nanotechnology. 2006. № 1. P. 94– 96.
23. Review of Federal Strategy for Nanotechnology-Related Environmental, Health, and Safety Research <http://www.nap.edu/catalog/12559.html>
24. Takeo Yamada, Tatsunori Namai, Kenji Hata, Don N. Futaba, Kohei Mizuno, Jing Fan, Masako Yudasaka, Motoo Yumura, Sumio Iijima. Size-selective growth of double-walled carbon nanotube forests from engineered iron catalysts // Nature Nanotechnology. 2006. № 1. P. 131 –136.

РОЛЬ НАРОДА И НАРОДНОГО ГЕРОЯ ЕМЕЛЬЯНА ПУГАЧЕВА В ИСТОРИЧЕСКОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ АЛЕКСАНДРА ПУШКИНА "КАПИТАНСКАЯ ДОЧЬ"

ROLE OF THE NATION AND POPULAR
HERO YEMELYAN PUGACHEVE
IN THE CLASSIC WORK OF ALESANDER
PUSHKIN "THE CAPTAIN'S DAUGHTER"

*B. Zeinali
R. Gholizade*

Annotation

Alesander Pushkin was interested in realistic expression of thoughts and feeling and strangely tended to psychological realism. The 1830s was characterized with outbreak of social unrest and uproar in Russia, which was coincident with revolutionary movement in The West. Long historical and psychological novels such as "The Captain's daughter" was wrote by Alesander Pushkin at the same period. The story happened in Katrina's era. The most dominant issue of the time – the dictatorship and feudalism system that was the headache of intellectuals of the elite class– is the theme of the story. The present study is an attempt to picture a comprehensive and complete image of the role played by the people and more importantly their hero "The Captain's daughter".

Keywords: government, feudalism, rebellion, Yemelyan Pugacheve, "The Captain's daughter".

Зейнали Бахрам Азизович

К.ф.н., доцент,

Тегеранский университет,

Исламская Республика Иран

Гули-заде Рухангиз Надыровна

Аспирант, Тегеранский университет,

Исламская Республика Иран

Аннотация

Пушкин был более склонен и чувствителен к ощущению и особому утверждению реализма. В конце 1830 году распространение беспорядков и крестьянских бунтов на западе заставило Пушкина в связи с этой реальностью, написать историческую и психологическую повесть "Капитанская дочь". События этой повести происходят во время правления царицы Екатерины 2. В произведении Пушкин затронул наиболее важную сторону – проблему правления дворян и феодального режима, которая вызывала беспокойство высших слоев общества. В этой статье мы постарались исследовать тему и показать полнее общественную картину о воле народа, в особенности его героев, таких как Емельян Пугачев.

Ключевые слова:

Народ, дворянин, крестьян, восстание, Емельян Пугачев, "Капитанская дочь".

Предисловие

Пушкин родился и вырос в известной семье. Его семейное происхождение наложило отпечаток на тягу к истории, уважению к культуре, обычаям и прошлому народа и все это сделало его наследником лучших народных достояний. Пушкин являлся основоположником романтизма в русской литературе. Утописты 19 века видели народ не таким, как он есть, а таким, каким бы хотели видеть; поэтому романтизм был противопоставлен реализму. Они, в противоположность классицизму, обращались не к сознанию, а к чувствам и для понимания целостности течения обращались к эстетике и были уверены, что сознание отделено от мировоззрения [8, с.3].

Пушкин в январе 1833 года был избран членом Русской Академии. Это избрание отразилось на мировоззрении поэта. Летом 1833 года он отправился в путешествие по восточным регионам России, где набрал материалы для написания истории Пугачевского восстания [13, с.2].

Предпочтение Пушкиным народных восстаний подтверждается связью его произведений с действительностью. Усилия и старания Пушкина в изображении реальности просматриваются в его записках, творчестве и личной биографии. Известное произведение Карамзина под названием "История правления России" отразилось не только в творчестве Пушкина, но может быть, и в произведениях современников Пушкина.

В протесте, в бунте осуществлялось воспитание человека. Мятежность делала его свободным в рабской стране, рождала веру в собственные силы, "выпрямляла" личность, вселяя в нее чувство собственного достоинства. Достижением этого обновленного реализма явился в "Капитанской дочке" показ народа, создание образа Пугачева [6, с. 24].

Темы противостояния гнету и эксплуатации были темами, которые занимали дух и мысли писателей. Герои этих произведений создавались из среды народа и для

освобождения народа. Пушкин был писатель–борец. Его герой Пугачев был защитником прав народа от гнета государства.

В определенный период мастерство и произведения Пушкина приобрели национальный облик, а мысли этого писателя обращались к теме освобождения народа от угнетения правителей. Он создал героев, которые соответствовали действительности и восстали для освобождения народа.

Дискуссия

Пушкин и искусство писателя

Пушкин во время южной ссылки раздумывал о причине поражения борцов за справедливость и свободу в России и на Западе. В Михайловском он также был озадачен противостоянием государства и народа. Вопрос, который Пушкин задавал себе был: почему народ в своей борьбе потерпел поражение? Почему диктаторские государства сменяют друг друга? Почему восстания Пугачева и Разина потерпели поражение? Для ответа на эти вопросы Пушкин обратился к истории России. В этих материалах он искал причины поражения народа своего времени [4, с.109].

Дух и мысли Пушкина с самого начала были симбиозом свободомыслия и свободолюбия. Тема восстания, которая поддерживалась передовыми людьми, ему импонировала. Пушкин выставил на обозрение народные и революционные идеи народа своего времени, показав мастерство народа и величайшую его энергию, хотя хорошо понимал и слабые стороны революции. Он был осведомлен о противоречии и трагедии дворянского восстания, слабость которого была в том, что декабристы восстали для народа, в то время как оно совершилось без участия народа.

Пушкин считал народ как основной элемент и движущую силу восстания, силу, которая так и не поняла своего значения и обязанностей. В своих произведениях он указал на основные проблемы и озадачил современников и последующие поколения. Проблема заключалась в противостоянии государства и народа, противостоянии характеров и правлений и это явилось причиной распада и разницей между просвещенной знатью и бедняками и революционными и народными восстаниями и привело к поражению.

В этой связи Белинский пишет: творчество Пушкина было благодарностью истории и действительности России, иногда это мастерство является отображением действительности и проявлением русского характера. Поэтому все называли Пушкина народным, национальным и русским поэтом [4, с.153–154].

В 30–х годах в произведении Борис Годунов Пушкин, выступая как художник и мастер, тяготеет к теме бунта и народного восстания. Часть его великих произведений относится к революции и ее разновидностям. В 1836 г. он закончил одно из своих больших произведений "Капитанская дочь".

В русской литературе, работая над данной темой, равно как и над многими другими, Пушкину приходилось быть зачинателем. В ней еще ни разу не было сделано попытки изобразить широкое народное движение революционного характера. Но и для Пушкина было уже совершенно ясно, что, например, пугачевское движение отнюдь не являлось делом рук одного Пугачева. Однако, понимать – это одно, изображать – другое. Можно было бы проследить по произведениям Пушкина, как постепенно углублялась у него тема бунта, восстания и его участников, как от безмолвствующего, податливого на любое влияние шекспировского народа, он начинает переходить к изображению активно выступающей массы, уже не нуждающейся в приказании вождя или выдвигающей вождю из своей среды (Франц в "Сценах", – Пугачев в "Капитанской дочке") [1, с.1].

"Капитанская дочь" и эволюция этого произведения

Роман, во–первых, должен был принять мемуарную форму рассказа от первого лица, записок непосредственного свидетеля и участника событий. А во–вторых, история личности должна была быть показана на фоне широкого народного восстания – и притом восстания классового характера, – бунта казаков, калмыков и крестьян, русского бунта, "бессмысленного и беспощадного" [1, с.2].

Вся художественная ткань "Капитанской дочки" отчетливо распадается на два идейно–стилистических пласта, подчиненных изображению двух миров: дворянского и крестьянского. Каждый из двух изображаемых Пушкиным миров имеет свой бытовой уклад, овеванный своеобразной, лишь ему присущей поэзией, свой склад мысли, свои эстетические идеалы [5, с.2].

Крестьянский уклад жизни овеван своей поэзией: песни, сказки, легенды пронизывают всю атмосферу повествования о народе. Особое место занимают пословицы, в которых выкристаллизовалось своеобразие народной мысли. Исследователи неоднократно обращали внимание на роль пословиц и загадок в характеристике Пугачева. Но пословицами говорят и другие персонажи из народа. Савельич пишет в отписке барину: "...быль молодцу не укора: конь и о четырех ногах, да спотыкается". Пушкин подчеркнул, что речь Пугачева, вобравшая все своеобразие народного языка, дворянину непонятна: "Я ничего не мог тогда понять из этого воровского разговора", –

пишет Гринева. При этом показательно, что тайный "воровской" язык, которым пользуются Пугачев и хозяин "умета", – это не арго, специальная речь, доступная лишь членам шайки, а язык пословиц и загадок – сгусток национально-самобытной стихии языка. Смысл речи, непонятной Гринева, прекрасно понятен читателю [5, с.3].

Русский исследователь Петронина с уверенностью заявляет, что в 18-ом веке восстание Пугачева и декабристов создали политическую и историческую почву, где не было места связям дворян и простого народа. Дело ведь не в том, что Пушкин не смог создать реалистичный образ дворянина-идеолога, перешедшего на сторону Пугачева, "потому что материалов для создания такого образа не было в самой действительности". Думается, должен быть изменен акцент в трактовке исторической ситуации, исследованной Пушкиным, – он понял более важное: не может быть такого союза. И это было открытием Пушкина, заставившим его категорически и бескомпромиссно корректировать свои прежние взгляды, отказываться от иллюзий, искать новые решения старых проблем, чтобы заглянуть в будущее России с подлинно исторических позиций. Вот почему "Капитанская дочка" имеет такую трудную и долгую творческую историю – от замысла и первого плана до начала написания романа прошло три года. Работу над ним в 1833 г. пришлось прервать, чтобы заняться изучением архивных и печатных материалов по истории восстания Пугачева. Именно сделанные на основе такого изучения важные идеологические выводы определили дальнейшее развитие замысла романа. Творческие поиски, движение смелой мысли художника-исследователя привели к новому обогащению реализма, сделав его способным угадывать будущее [6, с.4].

В феврале 1833 г. был получен ответ на запрос Пушкина и он получил доступ к документам о восстании Пугачева в послевоенной библиотеке Чернышева. Общее знакомство с документами и материалами полностью изменили его взгляды. Он отказался от попыток поиска Пугачева среди дворян.

Изучение официальных документов, мемуарных свидетельств, манифестов Пугачева, в которых излагалась социальная и политическая программа восставших, опрос многих жителей Казанской и Оренбургской губерний, знакомство с народным восприятием Пугачева и его дела – все это помогло Пушкину понять подлинный характер социальных отношений в крепостнической России вообще и позиции дворянства в частности, объяснить причины постоянно вспыхивавших крестьянских бунтов и восстаний [6, с.6].

Каждое время и эпоха исследует роман Пушкина со своих позиций и разрешают проблемы в соответствии со временем. По этой причине, на каждом этапе исследова-

ний романа "Капитанская дочка" при изучении его, принимались во внимание предыдущие факты. При создании вождей восстания и бунтов, Пушкин прислушивался к мнению народа о свободолюбцах, которые участвовали в них. Для описания народных героев он использовал сказания, народные песни и мысли большинства народа.

В "Замечаниях о бунте", написанных после завершения работы над "Историей Пугачева", Пушкин отмечал: "Весь черный народ был за Пугачева. Духовенство ему доброжелательствовало, не только попы и монахи, но и архимандриты и архиереи. Одно дворянство было открытым образом на стороне правительства. Пугачев и его сообщники хотели сперва и дворян склонить на свою сторону, но выгоды их были слишком противоположны". Исследование истории восстания Пугачева убеждало, что интересы народа и дворянства, разделенного социальной, классовой рознью, "слишком противоположны". Этот вывод автора "Истории Пугачева" и объясняет отказ от замысла романа о дворянине-пугачевце. Но неожиданным и необъяснимым с позиций даже самой передовой исторической наукой того времени было обнаружение Пушкиным поразительного факта – восстание народа не могло победить. В общих "Замечаниях о бунте" Пушкин на основании изученных фактов констатировал: "Разбирая меры, предпринятые Пугачевым и его сообщниками, должен признаться, что мятежники избрали средства самые надежные и действительные к своей цели. Правительство с своей стороны действовало слабо, медленно, ошибочно". И, невзирая на это, победило правительство, потерпел поражение народ, восставший за правое дело, выбиравший в своей борьбе самые надежные средства [6, с.6].

Посылая Денису Давыдову "Историю пугачевского бунта", Пушкин писал:

*Вот мой Пугач. При первом взгляде
Он виден. Плут, казак прямой!
В передовом твоём отряде
Урядник был бы он лихой.*

Пушкин вовсе не намерен был идеализировать своего Пугачева. "Пугачев представлен у меня Емелькою Пугачевым, а не байроновым Ларою", подчеркивает поэт в письме к И. И. Дмитриеву от 26 апреля 1835 г. Художественная сложность, глубина созданного Пушкиным образа в том и заключается, что именно "Емелька Пугачев", "плут, казак прямой", персонаж в высшей степени реалистический, совсем непохожий на высокого байроновского героя, в то же время наделен огромным внутренним пафосом [2. с. 9].

В процессе работ над романом из эпохи "пугачевщины" и над историческим трудом о восстании поэт скоро убедился в недостаточности и односторонности материалов, бывших в его распоряжении. Официозная, дворян-

ская историография либо замалчивала ненавистную, полузапрещенную правительством и проклятую церковью тему, либо заведомо искажала ее: восстание изображалось несчастной случайностью, следствием дурных страстей отдельных зачинщиков, увлекших покорную до того "толпу", его вождь – извергом, в котором нет ничего человеческого, его деятели – кровожадными разбойниками, злодеями, преступным сбродом; еще более искажали картину восстания, дополняя тенденциозно изложенные факты своей фантазией, иностранные авторы – как политики, дипломаты и историки, так и беллетристы [3. с. 2].

Правление дворян и роль Пугачева в жизни крестьян.

Дворянская историография рассматривала самодержавную государственность как единственно возможную форму власти. В ее представлении народное движение может привести лишь к хаосу и гибели государства. У дворян, и у крестьян есть своя концепция законной власти и свои носители этой власти, которых каждая сторона с одинаковыми основаниями считает законными. Екатерина – законная дворянская царица, и ее управление соответствует правовым идеалам дворянства. С точки зрения героев-дворян, Пугачев – "злодей". Со своей стороны, крестьяне в повести, считают Пугачева законным властителем, а дворян – "государевыми слушниками". Готовя материалы к "Истории Пугачева", Пушкин записал, что яицкие казаки "кричали: Не умели вы нас прежде взять, когда у нас Хозяина не было, а теперь Батюшка наш опять к нам приехал – и вам уж взять нас не можно; да и долго ли вам, дуракам, служить женщине – пора одуматься и служить государю" (IX, 766–767) [5. с. 4].

Крестьянская власть патриархальнее, прямее связана с управляемой массой, лишена чиновников и окрашена в тона семейного демократизма. Но именно эта крестьянская природа политической власти Пугачева делает его одновременно вором и самозванцем для дворян и великим государем для народа. Пугачев сам говорит Гриневу, что "кровопийцем" его называет "ваша братья", а Гринев-старший знает, как и все дворяне, что цель "гнусного бунта" была "ниспровержение престола и истребление дворянского рода" [5. с. 5].

Во время написания этого произведения и подбора материалов об историческом восстании Пугачева, Пушкин обратил внимание, что кровожадность и беспорядки с обеих сторон не всегда были показателем бунтарства с обеих сторон, но иногда были выражением расхождения взглядов и мировоззрения двух разных миров – дворян и крестьян.

Главный герой Гринев, призванный воспитанием, присягой и собственными интересами стоять на стороне дворянского государства, убежден в справедливости его

законов. Он в осажденном Оренбурге узнает об опасности, грозящей Маше Мироновой. Как дворянин и офицер, он обращается к своему начальнику по службе с просьбой о помощи, но в ответ слышит лекцию о предписаниях военного устава. Гринев предпринимает совершенно неожиданный для русского дворянина и офицера XVIII в. шаг: он выходит из сферы действия дворянских законов и обращается за помощью к мужицкому царю. Однако в стране восставших действуют свои законы и нормативные политические идеи, которые столь же равнодушны к человеческой трагедии Гринева. Более того, как дворянин, Гринев враждебен народу, и законы восстания, политические интересы крестьян требуют не оказывать ему помощь, а уничтожить его. Подобное действие вытекало бы не из жестокости того или иного лица, а из автоматического применения общего закона к частному случаю. Желая остаться дворянином и получить помощь от Пугачева, Гринев явно непоследователен [5. с. 7–8].

Пугачев освобождает Машу Миронову. Он прислушивается к своему голосу нравственности и человечности, а не к законам и принципам правления общества.

В повести "Капитанской дочке" Пугачев наделен достаточной властью, чтобы самостоятельно и вопреки своим сподвижникам спасти и Гриневу, и Машу Миронову. Пушкин начинает ценить в историческом деятеле способность проявить человеческую самостоятельность, не раствориться в поддерживающей его государственной бюрократии, законах, политической игре [5. с. 12].

О мятежном народе читатель "Капитанской дочки" узнает уже в главе II романа из иносказательного разговора двух казаков – вожатого и хозяина умета. События развиваются стремительно, и далекий, не очень сначала тревоживший офицеров мятеж приближается к Белогорской крепости. Гринев, впервые сообщая о восстании, называет его "неожиданным происшествием". Затем это "происшествие" получает имя "пугачевщины" [6. с. 15].

Философия жизни Пугачева, сформулированная в сказке, поэтически преодолевала драму русского бунта: он может кончиться поражением, но он не лишен смысла, ибо правда истории на стороне свободного человека, истина в свободолюбии народа, в его ненависти к рабству и угнетению.

Пугачев оттого и находится в центре внимания Пушкина, его стремления к свободе – ярко проявился национальный характер. Этим объясняется и широкое использование Пушкиным произведений народного творчества – песен, сказки, пословиц – для раскрытия взглядов и убеждений Пугачева.

Поэтичность образа Пугачева обусловлена и открытием Пушкиным-реалистом поэзии мятежа. Показывая

борьбу двух враждебных лагерей расколовшейся нации, Пушкин противопоставляет образ жизни народа образу жизни дворянства [6. с. 19].

В "Историю Пугачева" Пушкин внес многозначительный ответ Пугачева на вопрос допрашивавшего его генерала Панина: "Я не ворон, я вороненок, а ворон – то еще летает". Ответ поэтический, исполненный символического значения, – в нем отразилась народная вера в неминувность новых восстаний, которые не могут не победить. Познание характера Пугачева одновременно было для Пушкина познанием революционности народа в прошлом и будущем, познанием закономерности этой революционности и ее трагического характера [6. с. 25].

В сентябре 1773 Пугачев оглашает свой первый императорский указ, в котором призывает казаков к действию и обещает им былую свободу и вольности. В тексте обращения были также заветные слова об освобождении от подушной подати и свободе, что сыграло значительную роль в привлечении к участию в восстании крестьян [11. с. 2].

Для объяснения видимых черт Пугачева следует указать: Пугачев был темнолицым и обязательным и серьезным. Почти во всех показаниях о Пугачеве подчеркивается его неграмотность ("грамоте или очень мало, или ничего не знает", "безграмотный Пугачев", "он же вовсе и грамоте не умеет"). Не может обойти эту характерную деталь и Пушкин. Но уже в "Замечаниях о бунте", представленных Николаю I в дополнение к печатному тексту "Истории", великий поэт утверждал, что эта "безграмотность" Пугачева несколько не мешала ему в его воззваниях к народу находить именно те слова, образы и формулировки, соперничать с которыми никак не могли ни правительственные манифесты, ни "публикации" высокообразованного начальства на местах: "Первое возмутительное воззвание Пугачева к яицким казакам, – писал Пушкин, – есть удивительный образец народного красноречия, хотя и безграмотного [9. с. 2].

"Пугачев не был самовластен" и проч. Эти же установки определяют позицию исследователя в восьмой главе: "Пугачев бежал; но бегство его казалось нашествием. Никогда успехи его не были ужаснее, никогда мятеж не свирепствовал с такою силою. Возмущение переходило от одной деревни к другой, от провинции к провинции. Довольно было появления двух или трех злодеев, чтоб взбунтовать целые области. Составлялись отдельные шайки грабителей и бунтовщиков; и каждая имела у себя своего Пугачева" [9. с. 13].

Особенность великого царя проявилась в повести "Капитанская дочь": иногда он был жестоким, иногда нежным, иногда самоуверенным, иногда мягким, иногда

одиноким, иногда вместе с народом. Он не только герой исторической повести времен правления Екатерины 2, а даже герой придуманной истории и играет основную роль в повести Пушкина. На всем протяжении повести, Пушкин противопоставляет своего героя генералам, представителям простого народа и даже самой Екатерине, а самое главное, противопоставляет Петруше Гриневу. Обычный человек, который имеет отношение к великой истории страны, Пугачев не отделен от судьбы и жизни [10. с. 1].

Создавая образ самозванца, Пушкин принципиально отказывается от предваряющей события обобщающей его характеристики. Пугачев входит в роман в ореоле тайны, поэтически – из метели. Характер Пугачева строится динамически – в движении от "наружного" портрета к портрету глубоко психологическому: читатель узнавал не только о все новых и новых фактах деятельности героя, но прежде всего о его богатой духовной жизни. Узнавание Пугачева было открытием его нравственного обновления, обусловленного событиями восстания. Метаморфоза Пугачева: бродяга – "государь"; лукавый, плутоватый казак – мудрый народный вождь, деликатный, душевно богатый человек – наглядно обнаруживала творческий характер народной борьбы за свободу, еще раз на конкретном, подлинно историческом примере подтверждала важнейший принцип пушкинского реализма: только в протесте, мятеже человек может полностью реализовать себя как личность [6. с. 17].

Обозначается философия жизни Пугачева, которая на протяжении повести рассказывается Пугачевым и передает драматизм народного восстания. Это восстание могло закончиться поражением, но оно не было бесцельным и беспрограммным, так как действительность заключалась в речах и поведении простого народа, потому что их правда была в любви к свободе и освобождению от гнета дворян и правителей.

Заключение

После полного исследования жизни и поведения Пугачева, вырисовывается его роль в освобождении простого народа и в достижении успеха народного восстания. Нужно подчеркнуть, что Пушкин не закрывает глаза на отрицательные и неясные стороны жизни и поведения Пугачева. Он даже сообщает о мелких воровствах и преступлениях соратников Пугачева и окружающих его. Соратники Пугачева могли даже его предать. Пушкин этого не скрывает, но объясняет, что злость и ненависть Пугачева и ему подобных, являются результатом угнетения, эксплуатации, обмана и ущемления прав бедняков богачами, что укрепилось в сердце и памяти бедняков. Это делает проблему борьбы за права насилием и беспощадностью и обе стороны становятся злыми и жестокими. Может эти запросы и являются тем, что Пугачев и

его сторонники проиовопоставляют правителям и дворянам, которые получают по заслугам. Чем больше мы знакомимся с характером народа, тем больше понимаем его стремление к достижению своих прав.

Пушкин уверен, что условия и общество могут не быть полноценными, и человек при этом режиме может подняться на борьбу. В противном случае он превратится в раба условий, человека, который беспрекословно принимает все условия и несчастья общества и это открытие Пушкин подтверждает. Имеется слабая связь между обманутыми и обманывающими. Весомость этого различия была причиной возникновения восстания и беспорядков. В восстании и беспорядках народ воспитывался. Восстание делало его свободным человеком в большой жизни. В нем воспитывается вера в силу и человеческую энергию и вырабатывает в нем гордость и

честь. Результат этих перемен в школе реализма проявляется в людях в "Капитанской дочке" и в построении характеров и героев типа Пугачева.

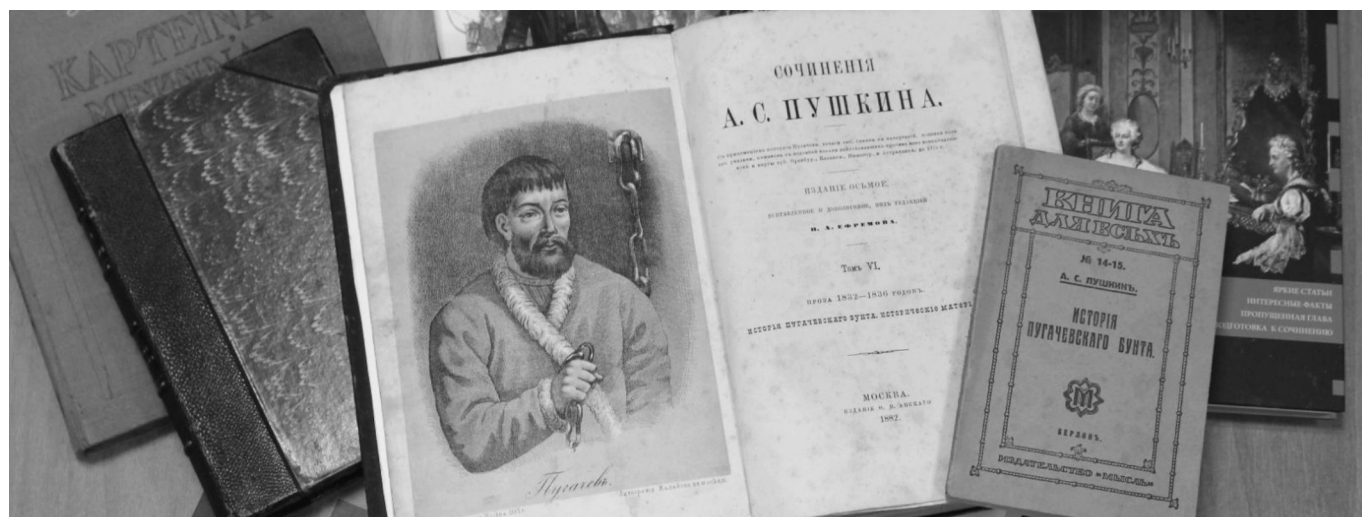
Повесть "Капитанская дочь" является подобием за-вещания Пушкина. В то время как он демонстрирует читателям угнетение и несчастье русского народа и рассказывает о восстании русского народа, знакомит всех читателей с основными фундаментальными проблемами России и освобождения народа и возможных будущих восстаний.

Политический взгляд Пушкина связан с условиями общества. Он не мог открыто подтвердить восстание народа, но его литературное наследие является отображением его политических взглядов. Пушкин – художник все глубже и глубже рисовал прошлое и будущее народа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белецкий, А., К истории создания "Капитанской дочки". 1930
2. Грушкин, А., Образ народного героя в творчестве Пушкина 30–х годов.
3. Измайлов. Оренбургские материалы Пушкина для "Истории Пугачева". 1975
4. Коровин, В. И., Русская литература. Москва "Просвещение". 1990
5. Лотман, Ю. М., Роман А. С. Пушкина "Евгений Онегин". 1995.
6. Макогоненко, Г. П., Исторический роман о народной войне. 1854
7. Масудиния, А., Взгляд на мнение формалистов о Пушкине. Газета "Этемад", выпуск 2697, с. 11, 1392
8. Мусави, М., Смысл скрытый за бессмыслием произведений Пушкина. Научно-повествовательно-обозревательный журнал ИРАС. 1392
9. Оксман., Пушкин в работе над "Капитанской дочкой". 1952
10. Пушкин, А. С., Образ Пугачева в повести А. С. Пушкина "Капитанская дочка".
11. Соби́н, В., Емельян Пугачев – бунтарь или... 2012
12. Фатихи, М., Об искусстве литературы и кино " Пушкин зачинатель русского повествования". 1389
13. Ханлари, З., Культура литературы мира. Изд. Харазми. 1384

© Б.А. Зейна́ли, Р.Н. Гули-заде, (bzeynali@ut.ac.ir), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



ВОЗВРАЩЕНИЕ ИЗ НЕБЫТИЯ: ПРАВОСЛАВНЫЕ ПРОСВЕТИТЕЛИ ГРИГОРИЙ И ИЛЬЯ ПОПОВЫ

RETURN FROM OBLIVION: ORTHODOX ENLIGHTENERS GRIGORY AND ILYA POPOV

V. Semenova

Annotation

The paper for the first time explores an artistic heritage of Orthodox enlighteners – priests Grigory and Ilya Popov as a fact of the history of the Yakut literature. The basis of their artistic work was comprised of the reflection of reality of Yakutia in the beginning of the twentieth century. In their articles and stories enlighteners criticized an existing social system and put forward an idea of protecting a dignity of the "little man." They can also be considered the first writers, who stood at the origins of the Russian-language literature of Yakutia and who formed traditions of fictional prose.

Keywords: Orthodox enlighteners, Grigory Popov, Ilya Popov, the history of the Yakut literature.

Семенова Валентина Григорьевна
К.ф.н., доцент,
Северо-Восточный федеральный
университет, Якутск

Аннотация

В статье впервые исследуется художественное наследие православных просветителей – священников Григория и Ильи Поповых как факта истории якутской литературы. В основу их художественного творчества легло отражение реальной действительности Якутии начала XX в. В своих статьях и рассказах просветители беспощадно критиковали существующий социальный строй, выдвигали идею защиты достоинства "маленького человека". Также их можно считать первыми писателями, стоявшими у истоков русскоязычной литературы Якутии и сформировавшими традиции художественной прозы.

Ключевые слова:

Православные просветители, Григорий, Илья Поповы, история якутской литературы.

Русская православная церковь внесла крупный вклад в развитие просвещения, образования и культуры народов, населяющих Якутскую область. Знакомство и затем признание ценностей христианской цивилизации стали фактором, предопределившим весь дальнейший путь исторического и духовного развития народов Якутии и ускорившим процесс их интеграции в культурно-духовное пространство Российского государства.

Христианское учение было прогрессивным для своего времени и имело значительное влияние на жизнеустройство народа. Положительным результатом христианизации стало создание системы народного образования в Якутии и появление в крае зачатков школьного обучения. Церкви и церковно-приходские школы выступали фактором развития в крае образования, центрами распространения грамотности среди местного населения. Первые якутские интеллигенты, в том числе зачинатели якутской литературы В.В.Никифоров, А.И.Софронов, К.О.Гаврилов, М.Н.Тимофеев-Терешкин, получили свое первоначальное образование в церковно-приходских школах. Исследователь истории национальной интеллигенции Н.Н.Дьяконова отмечала, что православие "открыло якутам доступ к образованию, приобщило к русской и европейской культуре. Таким образом, приня-

тие христианства интегрировало якутское общество в более широкое культурно-духовное пространство, более того, стимулируя просвещение и способствуя образованию, христианство ускорило процесс формирования национальной духовно-интеллектуальной элиты" [2, с. 20].

История письменной литературы на якутском языке также неразрывно связана с просветительской деятельностью русской православной миссии. С начала XIX в. стали издаваться религиозные книги на якутском языке, учебники для церковных нужд. Всего с 1812 по 1916 гг., за весь период издательской деятельности русской православной миссии в Якутии, было издано 55 книг на якутском языке. Якутские духовные книги, изданные в XIX в., стали первым опытом национального книгоиздания и представляют собой одну из важных составных частей истории культуры народов Якутии [1, с. 66].

С распространением православия в Якутии связано и возникновение зачатков периодической печати на якутском языке. В 1884 г. Указом Святейшего Синода от 22 сентября разрешено было издавать в Якутске газету "Якутские епархиальные ведомости". Первый номер издания увидел свет 16 апреля 1887 г. и в дальнейшем выходил с периодичностью два раза в месяц. Газета являлась двуязычной: на страницах "Якутских епархиаль-

ных ведомостей" периодически публиковались переводы духовной литературы, а также тексты на якутском языке, представляющие собой беседы духовных лиц о религии и нравственности, церковных праздниках и святцах и т.д. Среди них отдельного внимания заслуживают авторские "поучения" – тексты дидактически–проповеднического направления. Так в газете "Якутские епархиальные ведомости" были напечатаны поучения Семена Корнилова, Василия Бережнова, Михаила Никифорова [14], а поучения священника Григория Попова были изданы отдельной книгой [9]. Язык поучений отличается высокая художественность, стилистическая отточенность, недаром для исследователей истории якутского языка они представляют большой интерес как первые попытки оформления письменной–литературных норм.

Обучению населения к грамоте, развитию письменной литературы, внедрению письменности в быт народа способствовало создание миссионерами гражданских изданий: букварей и учебников русского языка для якутов. В книгах в основном проповедавались христианские истины, печатались переводы из православной литературы. Вместе с тем в них часто включались и местные материалы: якутские загадки, пословицы и поговорки. В "Букваре для якутов" (1897) были включены текст из олонхо и отрывки из "Воспоминаний" (1848) А.Уваровского – первого памятника якутской художественной литературы. Исследователем якутского литературного языка П.А.Слепцовым было отмечено, что миссионерские учебные пособия конца XIX – начала XX в. во всех отношениях были достаточно высокого уровня [11, с. 5–6].

Таким образом, в XIX веке была подготовлена почва для создания якутской литературы, зачатки которой обнаружались в лучших образцах переводной духовной литературы и оригинальных текстах – поучениях.

Зарождение якутской художественной литературы в начале XX в. связано с именами ее основоположников А.Е.Кулаковского, А.И.Софронова, Н.Д.Неустроева. В их высокохудожественных произведениях, созданных на основе устного народного творчества и под благотворным влиянием русской литературы, были поставлены острые проблемы своего времени. Процесс зарождения и становления якутской литературы проходил в условиях тяжелого социального положения народа и политической нестабильности в стране. Дореволюционная Якутия была одной из самых отсталых и экономически отсталых окраин царской России. Исследователем истории Якутии В.Н.Иванов писал: "Продолжавшийся пресс колониальной политики самодержавия превратил Якутскую область в одну из самых отсталых в экономическом смысле национальных окраин огромной империи, в которой социальные отношения представляли собой переплетение национального гнета с различными формами эксплуатации основной части населения. ...Преобладающее большинство улусного населения почти всю жизнь вело полуголодное существование; его жизненный уро-

вень обуславливался двойной системой эксплуатации – местным тойонатом и царизмом. Колониальный гнет последнего выражался во взимании ясака, различных податей и отправлении многочисленных повинностей. На все это наслаивался торгово–ростовщический грабеж. Усугубляла эту картину жилищно–бытовая неустроенность основной массы якутского населения [3, с. 8; 11].

Первая русская революция 1905 г. дала толчок развитию национально–освободительного движения по всей России. Нередки были в то время стихийные протесты против угнетения местных тойонов. Но особенно сильный резонанс в Якутии получили вооруженный протест против произвола губернатора ("Монастыревская трагедия"), а также протест 57 политических ссыльных ("Романовка"). Под влиянием революции и этих событий пробудилось общественное сознание народов Якутии.

В это же время на основе гуманистических традиций православной литературы были созданы очерки и рассказы якутских священников Г.М.Попова и И.Е.Попова, отражающие реальную действительность своего времени.

Григорий Мисаилович Попов (1881–1913) родился в Вилюйском округе в семье священника. В 1892 г. окончил Сунтарское народное училище, а в 1902 г. Якутскую духовную семинарию. В июле того же года он был рукоположен в священники Шеинской церкви Сунтарского улуса и становится заведующим Шеинской церковно–приходской школы. В 1909 г. был миссионером на Сен–Кельском стане Чукотской миссии Колымского округа, с сентября 1911 г. назначается уездным наблюдателем церковных школ. Умер в 32–летнем возрасте в Вилюйской колонии прокаженных, где работал священником.

Как отмечает исследователь А.Е.Яковлев, Григорий Попов в памяти потомков остался не только как священнослужитель, но и как автор многочисленных статей: "Известно, что Григорий Мисаилович сотрудничал не только с редакциями газет Якутской области, но и с сибирскими и общеимперскими изданиями. Его можно смело назвать первым краеведом Западной Якутии" [13, с. 50]. В статьях, опубликованных на страницах "Якутских епархиальных ведомостей" и "Православном благовестнике" были показаны все стороны жизни якутского общества конца XIX – начала XX вв. Сюда вошли и исторические факты, и этнографические заметки, и натурные зарисовки. Кроме того, Григорий Мисаилович являлся одним из переводчиков на якутский язык книги архиепископа Макария Томского "Простые речи о великих делах Божьих" [12]. В 1910 г. в г. Якутске издательством Якутской Переводческой комиссии была издана книга "Сборник поучений на якутском языке на некоторые праздничные и великопостные дни Священника Григория Мисаиловича Попова" [9]. Автор в совершенстве владел родным языком, о чем свидетельствуют литературно обработанные тексты поучений. В сборник вошли и авторские Поучения, написанные Поповым в

праздничные дни церковного календаря, а также по поводу других памятных событий.

Своеобразным итогом его короткой жизни и вершиной его творчества можно считать сборник статей "В Якутской глуши (Сборник статей из приходской жизни Якутской епархии)", опубликованный в 1910 г. в Иркутске [10]. В сборник вошли 13 статей и рассказов различного содержания. В рецензии к этому сборнику отмечалось, что "...такие издания довольно редкое явление в жизни духовенства: сколько драгоценных пастырских наблюдений, практических советов и выводов, сколько бытовых, исторических и этнографических картин бесследно теряется чрез это для истории...". Епископ Якутский и Вилюйский Мелетий рекомендовал вышеуказанный сборник статей в библиотеки духовных учебных заведений "...как интересную в этнографическом отношении" книгу [8].

В работах Попова "Тяжкая доля", "Случайная встреча", "Могила якута Эчекин", "Краткая история Сунтарской Введенской церкви", "Якутский праздник "Ысэх", оформленных в виде статей, рассказов, зарисовок и этнографических очерков, отражена реальная картина жизни и быта якутов начала XX в.

Автор в своих произведениях, написанных в духе просветительства, рассказывает с болью в сердце о тяжелых условиях жизни бедных, неимущих якутов. Григорий Мисаилович осуждает тойонов, захвативших в свои руки власть и силу, загребавших народное достояние и опутывающих бедняков долгами: "Неудивительно, поэтому, в какой страшной закабаленности и материальной зависимости находится бедный класс населения от богатых" [10. с. 101]. Его работам присущи и художественные описания реалий жизни своего народа, полные чувства сострадания. Так, в зарисовке "Тяжкая доля (Картинка из жизни якутов)" повествуется о горькой судьбе ослепшего якута Семена. Автор всем сердцем болеет за "маленького человека", добиваясь признания за ним "права быть человеком".

Нередки в его зарисовках и описание психологических особенностей якутов. Читая молитву у больной, он заметил, что "стоявшие вблизи некоторые женщины, вероятно, родственницы больного, к удивлению моему, отирали слезы со своих глаз, а все прочие в это время истохо крестились и делали поклон..." [10, с.39]. В примечании он поясняет данное явление следующим образом: "Поэтому я так выражаюсь, что якуты вообще чувствительность свою во вне почти никогда не проявляют".

Выход из сложившейся ситуации автор видит в просвещении населения и ратует за доступность образования для всех слоев населения: "Многие же не обучают в школах своих детей, руководясь материальными расчетами: дети живущие при родителях, приносят материальной прибыли больше, помогая им в хозяйстве. Но главная причина, это материальная скудость и необеспеченность как самих якутов, так и здешних церковно-приходских школ. Многие якуты желают обучать своих

детей в этих школах, но не имеют никаких средств к содержанию их при школе, а школа в свою очередь также не может давать содержание ученикам" [10, с. 24].

Художественные зарисовки Г.М. Попова, знакомящие с языческими воззрениями, обрядами якутов, рассчитаны на самый широкий круг читателей. Несомненный интерес среди них представляет этнографический очерк "Якутский "Ысэх", первоначально опубликованный в 1907 г. в Санкт-Петербургском журнале "Русский папломник". Вводная часть рассказа о празднике встречи лета начинается живописно, в ней чувствуется рука тонкого и чуткого художника: "Семь длинных, скучных и холодных месяцев проводит якут зимой своей мрачной юрте, словно в берлоге, при однообразной обстановке, без особенных занятий, почти без развлечений. Семь длинных месяцев он спит сном бездеятельности и тоски... Но как только откроется земля из-под своего зимнего покрова, как только появится в природе благоухание деревьев, трав и цветов и послышится радостное пение птиц, якут встряхивается от долгого сна, и тотчас резко меняется вся обстановка его жизни. Дотоле мрачная юрта теперь превращается в светлую и чистую. Скот отделяется от смежного с домом помещения и выпускается на двор, в пище появляется обилие масла, сливок, молока и пр., кожаные и меховые одежды заменяются блузами и холодаями из тонкой русской материи и т.д. В это время являются у якута и развлечения, и особенно ярко обнаруживаются особенности его душевной жизни" [5, с. 51].

В своем очерке автор стремится всесторонне и глубоко осветить изображаемое им событие. Все составляющие праздника описываются Поповым этнографически точно и полно, таким образом, мы получаем достоверные сведения о том, как проводился праздник встречи лета в начале XX века.

Якуты заранее готовятся к празднику: шьются новые наряды, распорядителями на особом месте готовится 500–1000 ведер кумыса, мясо. В день праздника на восходе солнца собирается огромная толпа. Развлечения начинаются хороводными танцами "осухай": "В песнях своих якуты восхваляют сотворенный Богом мир, красоту и прелести этого мира, оживающую весеннюю природу и т.д." Около полудня начинают пить кумыс. Церемония кумысопития расписывается Поповым вплоть до мельчайших деталей. Затем начинается соревнование молодых парней в силе и ловкости. Ысыях заканчивается поздно вечером состязанием лошадей. Автор также знакомит читателя со старинным обрядом ысыяха – заклинанием шамана "ытык дабаты". С этнографической и исторической точки зрения интересен тот факт, что в языческое празднество стали приглашаться священнослужители: "Часто в современных "Ысэхах" (в здешнем, напр., районе) приглашается священник для служения торжественного водосвятия или молебствия празднуемому святому".

Таким образом, можно отметить, что статьи и рас-

сказы Григория Попова знакомили иноязычных читателей с традициями и обычаями якутов, ставили проблемы социального неравенства, критиковали патриархально-феодалные отношения, выдвигали идею защиты "маленького человека". Произведения, публицистические статьи Попова позволяют говорить об их авторе как об истинном просветителе, человеке исключительных дарований и незаурядного таланта, высокой духовно-нравственной культуры.

Беспощадной критикой патриархально-феодалных отношений, ярким разоблачительным пафосом в изображении несправедливых общественных устоев, приводивших к гибели незащитных бедных людей отличается книга священника Ильи Егоровича Попова "В долине скорби" с подзаголовком "Рассказы и заметки из жизни якутов" (1914) [6].

Автор книги И.Е.Попов (1879–1944) родился в местности Илимнир Сунтарского улуса. Известно, что он раньше занимался преподавательской деятельностью, был учителем Сунтарской церковно-приходской школы. Летом 1904 г. был назначен в Кутанинскую церковь Сунтарского улуса [4]. Затем в течение нескольких лет занимал должность наблюдателя церковно-приходских школ и школ грамоты Вилюйского округа. Илья Егорович, начиная с конца 1990-х гг., активно сотрудничал в прогрессивной газете "Сибирская жизнь", издававшейся в г. Томске. Здесь он опубликовал более 20 заметок и рассказов, посвященных актуальным вопросам помощи голодным, устройства Вилюйско-Мачинского тракта, школьного дела, медицины, наделения якутов землей, винной монополии и т.д. [7, с. 109] Некоторые его заметки были напечатаны и на страницах "Якутских епархиальных ведомостей".

Как учитель-методист, имеющий большой опыт, в 1914 году Илья Попов издал учебное пособие "Передвижная русско-якутская азбука для якутских детей", предназначенное для обучения якутских детей грамоте. В том же году в Якутске была напечатана его книга "В долине скорби". В сборник были включены 9 рассказов и очерков из жизни якутского наслуга.

В работах, несомненно имеющих высокие художественные достоинства, автор очерчивает широкий круг насущных и острых проблем, касающихся разных сторон жизни якутов, затрагивает важнейшие вопросы социального существования народа в начале XX века.

В произведениях рассказывается о неимоверно трудной жизни темных и обездоленных якутов, бесстыдно обираемых могущественными тойонами. Герой рассказа "Наследство Сонджо" Нимары – бедный и больной человек, обремененный многочисленной семьей. Умер его родной брат – известный богатч Василий Сонджо, оставив после себя 250 голов разного скота и много различного богатства. По закону его имущество должно было перейти к бедному родственнику Нимары, но достается местным богачам, которые разделили его между собой.

Нимары, пытается бороться за наследство, тщетно ищет правосудия, но, нигде не встретив поддержки, в конце концов опускает руки: "Нимары, отвергнутый всеми порядочными людьми своего района, выстаивал на управском дворе часы и дни, претерпевая холод и голод, напрасно надеясь обратить на себя внимание заседателя и таких членов управы, которые, по его мнению, не участвовали в расхищении имущества его брата, напрасно надеясь вызвать в ком-нибудь жалость к себе, но ошибался, даже на него не глядели, никто с ним не разговаривал: у одних, как в басне, так или иначе рыло было с пушком, другие боялись головы" [6, с. 8]. Подвергаются преследованию и те, кто сочувствовал Нимары. Заканчивается рассказ: "Перед смертью Нимары завещал своим сыновьям не продолжать дело о наследстве, оставить. Благо, что дети послушались его" [6, с. 9].

Таким образом, автор открыто заявляет о правовом беспределе и беззаконии, чинимого местными властями, равнодушии судебных органов к судьбам простых людей, отсутствию справедливого правосудия. Произведение ранее было напечатано в 1898 г. в газете "Сибирская жизнь".

Если в прозе и публицистике Григория Попова преобладали традиции просветительского реализма, то произведениям Ильи Попова были близки принципы критического реализма. Острой социальной настроенностью отличается рассказ "Чагар" ("Раб"). Неподдельную жалость и сострадание у читателя вызывает бедный и бесправный работник князя Чагар, 16-летний парень-сирота, не имеющий ни постели, ни одежды. Работая с раннего утра до позднего вечера, не покладая рук, лишь только ночью имеет время для себя, которое проводит, греясь у потухающего камелька. Ежедневный труд рабов сопряжен с нечеловеческими условиями жизни: "Чагары на еду неприхотливы: пососут изглоданные кости, полижут тарелки и миски после ужина хозяев, похлебают жидкую кашу из тара с сосновой корой и живут себе всегда впроголодь. Изредка они получают и мясную порцию, количеством "бир ысты" (один прикусок), получают не иначе как на кончике хозяйского ножа, так что ни тарелки, ни ножа не требуется для ужина чагаров: взял кусочек, положил в рот, разжевал немного, проглотил, и еде конец. ...Чагары, безмолвные и загнанные, своих хозяев-тиранов любят, проклиная" [6, с. 1].

Тяжка доля и несчастных возчиков ("Возчики") находящихся в вечной кабале у подрядчиков приисков. Сдавши сено, возвращаются домой "с исковерканными до неузнаваемости лицами, так как на пути, ночуя под открытым небом, они отмораживают щеки, нос, уши и пр., а дома их ждут оборванные и голодные дети, перезаложенное и уже проеденное убогое хозяйство". Рассказ заканчивается словами: "Не могу далее описывать ужасы возчиков, мне и всю жизнь не описать все их бедствия" [6, с. 13].

Герои рассказа "Спир" – беспомощные люди, живущие в постоянной и неустанной борьбе с суровой природой.

дой. Сын бедных якутов, слепой от рождения Спир, благодаря своему невероятному трудолюбию и терпению, обзавелся семьей, живет, не бедствуя. Но из-за заморозков среди лета погибает весь его урожай, пресекая благополучие семьи Спира.

Широкою панораму мрачной якутской действительности дополняют зарисовки о женских судьбах. Автор, будучи священником, много ездил по наследам. Летом 1906 г. он был приглашен в приход отсутствующего соседнего священника напутствовать больную женщину. Героиня рассказа "Чахоточная" – молодая женщина рассказывает ему свою печальную историю. За долги исчезнувшего мужа, потерявшегося в приисках, ее скот в 20 голов, все имущество местные тойоны записали в "опись". С горечью женщина рассказывает, что теперь она не имеет своей воли даже пригласить священника на причастие. После ее смерти автор узнает, что местные тойоны, преследуя свои корыстные интересы, незаконным путем овладели имуществом бедной женщины. На самом деле, они прекрасно зная о существовании правил об имуществе, не подлежащем описи, натолкнули ее на верную гибель. Автор указывает, что тойоны нарушили закон, оставив беззащитную и ничего не знающую женщину без источников к существованию. Заканчивается очерк словами: "Бедная, законы писались для всех, но не для нее". Рассказ впервые был опубликован под названием "Образчик гнета и произвола тойонов" в "Якутских епархиальных ведомостях" (1908) и обратил на себя внимание тем, что даже церковные издания заговорили о произволе тойонов.

В очерке "Во время эпидемии" показана как болезнь косит людей. У старика Ивана Александрова умерли от кори сразу две дочери. Автор с болью в сердце описывает горе родителей. Трагические образы стариков созданы емко и точно. Автор восклицает: "Бедные старики! Глядя на них, у меня сердце заныло. Обрато едучи, я все думал о родительском горе и о том, как и чем помочь этому горю". Автор одной из причин высокой смертности якутских женщин указывает следующее: "К сожалению, чрезмерное трудолюбие молодых женщин в связи с ранним выходом их замуж дает печальные результаты, ибо они, не успевая развиться телесно и окрепнуть, от бесчисленных домашних трудов скоро надрываются и при первом же заболевании большей частью умирают..." [6, 17]

О горе несчастных родителей рассказывает зарисовка "Последняя из четырнадцати". В один из морозных ноябрьских дней священника приглашают отпевать дочь старика Кюреяха. У него со старухой было 14 человек детей, из коих в живых осталась только одна дочь. Юная дочь, выданная замуж в прошлом году, скончалась от тяжелых родов. Автор с большим состраданием описывает печальную картину прощания с покойницей престарелых родителей, потерявших последнюю из детей: "Затуманенный навернувшимися слезами и заслоненный инеем ресниц, взор свой я отвел от покойницы на леса,

покрытые хлопьями снега, и на некоторое мгновение забылся, несмотря на то, что стоял с открытой головой, а держащие кадило пальцы начали коченеть. Остывшая природа, молодая покойница в гробу, погнутые от тяжести насевшего снега ветви и согбенные от горя старики – как много общего было между ними!.. Мысленно я спрашивал себя: не здесь ли предел скорби человеческой, но, увы, человеческая скорбь беспредельна!.." [6, с. 20] Можно отметить, что во всех своих рассказах автор присутствует как участник сюжета.

Таким образом, мотив страдания, беззащитности "маленького человека" как жертвы социальных условий перед властью, тяжелым бытом красной нитью проходит через все произведения автора. Название книги отражает тяжелые реалии Якутии, ставшей для своих сыновей и дочерей "долиной скорби".

Автор, показывая беспросветную жизнь "маленьких" людей, призывает к состраданию, доброте и жалости к обездоленным, осуждает произвол и бессердечие, и поэтому его произведения часто заканчиваются эмоциональным призывным финалом: "Друг читатель, имей жалость к чагарам и малым сиротам, за это господь бог ко священно воздаст тебе!.." ("Чагар"); "Брат, жизнь человека и так преисполнена беспредельными скорбями, не губи брата, пожалей его хоть столько, сколько жалеешь зеленую траву, утерянную пуговицу, измятую папиросу. Живи и другим дай жить. Только таким образом исполнишь закон господень" ("Последняя из четырнадцати"). Илья Егорович, будучи педагогом, стремится своими зарисовками воздействовать на устои и образ жизни соотечественников, на их мораль и нравы.

Попов обладает умением анализировать психологическое состояние своих героев. Акцентируя внимание на непокрытую голову стариков, провожающих дочь в лютый холод ("Последняя из четырнадцати"), молчаливую скорбь старика Ивана ("Во время эпидемии"), автор раскрывает их душевное состояние, а также способность якутов сдерживать свои чувства, не выплескивать на людях свои чувства.

В рассказах, правдиво отражавших реалии дореволюционной Якутии, он не только отстаивал интересы бедноты, но и по мере сил стремился искать пути спасения обнищавшего народа. Он ратовал за просвещение населения, оказание своевременной бесплатной медицинской помощи, соблюдение прав человека, внедрение в жизнь законов, запрещение винной торговли, введение в жизнь страхования хлебных посевов от заморозков, засухи и т.д.

Священника Илью Попова мы можем отнести к ряду первых якутских просветителей, проповедовавших культуру и просвещение, высокую нравственность и гуманизм. Будучи человеком образованным, болеющим за свой народ, он видел в каких невыносимых условиях и угнетенном положении находятся его соотечественники и первым предпринял попытку защитить обездоленного якута при помощи художественного слова.

Таким родом, священники–просветители Григорий Мисаилович и Илья Егорович Поповы оставили яркий след в истории Якутии. Обучая якутских детей грамоте и издавая для них учебные пособия, внесли значительный вклад в образование якутской нации. В публицистических статьях, опубликованных в периодических изданиях Сибири, познакомили российских читателей с обычаями и традициями своего народа. В начале XX в. ими также были изданы первые гражданские издания, опубликованные для массового читателя, рассказывающие о тяжелой доле якутской бедноты. Некоторые из вошедших в книгу рассказов и очерков могут быть отнесены к произведениям с определенными художественными достоинствами.

Но, к сожалению, имена просветителей Поповых были неправомерно вырваны из истории якутской литературы, культуры и на долгие годы преданы забвению. В течение прошедшего столетия за исключением одной–двух статей краеведческого направления их имена нигде не упоминались, их труды не переиздавались. Этот факт можно объяснить следующими причинами.

Во–первых, согласно идеологической политике советского государства, основанной на атеизме, церковно–христианская тема в литературе была под негласным запретом. Тему влияния православия на культуру российских народов, проблему религиозности сознания писателей было невозможно исследовать до конца XX века. И потому социальное происхождение и церковный сан священников Поповых не позволяли включать их имена в историю национальной литературы.

Во–вторых, определенные трудности возникают и в вопросе принадлежности их произведений к определенной литературной системе: национальной или русской. Авторы, прекрасно владея родным языком, о чем свидетельствует их переводческая деятельность, опыт издания авторских поучений на якутском языке, писали свои статьи и рассказы на русском языке. Но, несмотря на то, что их произведения написаны на неродном языке, они созданы на местном материале, отражают особенности быта якутов, своеобразие национального характера. Следовательно, они являются неотъемлемой частью родной литературы, фактом духовной культуры якутского народа.

Между тем, творчество Поповых может рассматриваться как особый историко–литературный феномен. Их сборники, изданные в 1910 и 1914 гг., были одними из первых гражданских изданий в Якутии, предназначенных для массового читателя, тогда как сборники произведений классиков якутской литературы А.Кулаковского, А.Софронова, Н.Неустроева за исключением драмы В.Никифорова "Манчары" (1908) были напечатаны лишь в 1920–е гг. Также их можно считать первыми писателями, стоявшими у истоков русскоязычной литературы Якутии и сформировавшими традиции художественной прозы.

Сегодня, когда идет восстановление полноты исторической памяти народа, имена просветителей Григория и Ильи Поповых должны быть возвращены нации и найти свое достойное место в истории якутской литературы и культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гуляева Е. П. Книга в Якутии (1812–1916). Якутск: Сахаполиграфиздат, 2004. 208 с.
2. Дьяконова Н. Н. Якутская интеллигенция в национальной истории: судьбы и время (конец XIX в. – 1917 г.). Новосибирск: Наука, 2002. 240 с.
3. Иванов В.Н. Письмо "Якутской интеллигенции" А.Е.Кулаковского. Якутск: Ин–т гуманит. исслед., 2002. 32 с.
4. Национальный Архив РС (Я), ф.226, оп.2, д.7753, л.16.
5. Попов Г. Якутский "ысэх" // Илин. 2006, №3.
6. Попов И.Е. В долине скорби: (Рассказы и заметки из жизни якутов). – 1–е изд. – Якутск: Обл. Тип., 1914. Ч. I. – 27 с.
7. Попов Н.И. Он знал жизнь народа // Полярная звезда. 1988, №5.
8. [Рецензия на сборник статей "В Якутской глуши"] // Якутские епархиальные ведомости. 1912, 1 сентября.
9. Сборник поучений на якутском языке на некоторые праздничные и великопостные дни Священника Григория Мисаиловича Попова. Якутск: Изд–во Якутской Переводческой комиссии, 1910. 96 с.
10. Священник Гр.М.Попов. В якутской глуши. Сборник статей из приходской жизни Якутской епархии. Иркутск: Паровая типо–лит. П.И.Макушина, 1910. 134 с.
11. Слепцов П.А. Проблемы и задачи изучения наследия, жизни и деятельности А.Я.Уваровского / Афанасий Уваровский: гуманист и просветитель: Сборник научных статей. Ред. П.А.Слепцов и др. – Якутск, 2000. 128 с.
12. Томский Макарий. Простые речи о великих делах Божьих. Пер. священника Григория Попова, Ф.Сивцева и др. Якутск: Якут. перевод. комиссия, 1914. 13 с.
13. Яковлев А.Е. О жизни и деятельности Г.М.Попова // Илин. 2006, №3.
14. Якутские епархиальные ведомости. Поучение пред Исповедью. Поучение воспит. Сем.Ф.Корнилова // 1902, №4; Поучение пред Плащаницей на якутском языке. Мих. Никифоров // 1906, №12; Катехизические поучения на якутском языке Прот. Василия Бережнова // 1906, №14.

ПРЕИМУЩЕСТВА ИНТЕРНЕТ-СМИ

Су Юйфан

*Преподаватель,
Юго-Западный университет
политологии права*

ADVANTAGES OF INTERNET MEDIA

Su Yufang

Annotation

The article analyzes the main advantages of online media, as well as topical issues related to their activities. Due to the fact that one of the first on-line began to function is the print media, consider the advantages of online periodicals. Also analyzed the possibility of online media in overcoming the boundaries and limitations of traditional media. The characteristic of the marketing advantages of electronic media.

Keywords: media, online, periodicals, online media, online publication.

Аннотация

В статье проанализированы основные преимущества интернет-СМИ, а также актуальные проблемы, связанные с их деятельностью. В связи с тем, что одними из первых в онлайн-режиме стали функционировать именно печатные СМИ, рассмотрены преимущества периодики в режиме онлайн. Также проанализированы возможности интернет-СМИ в преодолении границ и ограничений, присущих традиционным СМИ. Дана характеристика маркетинговых преимуществ электронных СМИ.

Ключевые слова:

СМИ, Интернет, периодика, интернет-СМИ, интернет-издания.

Современные средства массовой информации можно разделить на две разновидности: онлайн-новые, которые представляют собой Интернет-издания, и офлайн-новые – пресса, радио, телевидение. Однако все больше офлайн-медиа стремятся работать одновременно и в сети пытаются пользоваться новейшими технологиями. Одними из первых СМИ, которые начали работать в онлайн-режиме, стали именно печатные, в первую очередь газеты. А со временем некоторые из них вообще перестали существовать в своем традиционном виде, а образовали интернет-версии. Однако самой распространенной и самой актуальной сейчас становится следующая тенденция: СМИ печатает определенный тираж, но при этом одновременно размещает образец издания на своем сайте.

Зачем печатным изданиям создавать собственные онлайн-версии? Первое и очевидное преимущество – общедоступность. Сетевую версию даже региональной газеты можно прочитать, находясь в любой точке Земли (при условии доступа к Интернету, конечно). Именно это стало поводом для создания большинства интернет-версий печатных изданий.

В целом публикация периодики в режиме онлайн имеет много преимуществ. Среди них:

Быстрое и частое обновление информации по мере ее поступления. Интернет-издания могут обновлять страницы мгновенно, по мере поступления информации.

Привлечение читателей к сотрудничеству. Опубликовать свои материалы в онлайн-версиях офлайн-периодики могут не только работники редакции, но и заинтересованные читатели.

Републикация материалов (перепечатки из других СМИ). Благодаря этому интернет-издания становятся более информационно насыщенными, освещают широкий диапазон событий, подавая разные, часто диаметрально противоположные точки зрения.

Наличие форумов и гостевых книг. Благодаря широкой интерактивности сети, пользователи сайтов и читатели периодики могут спорить, обмениваться мнениями, обсуждать проблемы, поднятые в журналистских материалах.

Проведение опросов. СМИ, имеющие интернет-страницы, с помощью анкет оперативно могут обсудить с читателями ту или иную проблему, провести мини-соцопрос.

Легкий доступ к архивным материалам. Если для того, чтобы посмотреть материал годичной давности в печатных СМИ, необходимо хранить объемные подшивки, то в электронной периодике в сетевых архивах с помощью одного клика мышки можно открыть номер любой давности и отыскать в нем нужный материал.

Использование "закладок". Читатель, найдя нужную ему информацию в сетевых СМИ, имеет возможность

добавить ее к своим персональным "закладкам" (сохранить ее адрес) и в любое удобное для него время вернуть к прочтению этого материала.

Возможность делать тематические подборки информации. Некоторые издания ведут такие подборки, а у некоторых есть специальные поисковые службы в архиве издания.

Оперативность. В Интернете почти мгновенно можно найти необходимую информацию любой давности из различных источников.

Наличие систем поиска. С помощью специальных электронных поисковых систем в онлайн-СМИ можно найти любой материал, зная лишь отрывок из заголовка, цитату из материала или фамилию автора. Эффективность поиска зависит от объема и полноты архива публикаций.

Возможность использовать для работы фрагменты материалов. (копировать, перерабатывать, цитировать, печатать, отправлять по электронной почте)

Персональный подход. Благодаря постоянно действующему опросу интернет-СМИ могут узнавать мысли и пожелания читателей и оперативно реагировать на них.

Гипертекстуальность – наличие гиперссылок. Таким образом читатели легко могут находить разнообразную информацию на тему, которая их заинтересовала.

Интернет также позволяет СМИ преодолевать присутствие традиционным СМИ границы и ограничения, среди которых:

Преодоление территориальных границ

Выстраивание системы интернет-СМИ современного Китая, безусловно, должно опираться на их преимущества в аспекте каналов связи. Появление Интернета изменило характер преодоления территориальных ограничений в деле распространения информации. "Интернет не имеет границ" [1], различные устройства для передачи и приёма информации, соединенные с Сетью, делают своих владельцев равноправными участниками виртуального сообщества. Ваша принадлежность к тому или иному определённому государству не имеет значения, достаточно знать IP-адрес или имя пользователя, и любой, подключенный к Интернету, компьютер может совершить обмен информацией с любым другим подключенным устройством, даже если оно находится на другом конце планеты. Хотя Интернет сам по себе является неовещественным, одновременно он является реальным каналом распространения информации". [5] Появление Интернета ускорило развитие СМИ во всём мире, одно-

временно сделав людей более глобализованными, а сам мир – более персонализированным. Благодаря свободному обмену информацией территориальные границы между людьми постепенно стираются. Выдвинутая Маршаллом Маклюэном 30 лет назад концепция "глобальной деревни" становится явью, воплощается в повседневную жизнь.

Преодоление временных границ

Преодоление Интернетом временных границ в первую очередь выражается в высокой скорости распространения информации. В сравнении с созданием таких традиционных СМИ, как ТВ-канал или печатная газета, процесс создания интернет-страницы значительно упрощен. Не требуется, например, проходить редакторскую проверку, как это бывает на телевидении, за исключением программ в прямом эфире. Не нужно также проходить процесс типографической верстки, как в печатных СМИ. Всё, что необходимо для интернет-СМИ, – это поддержание актуальности имеющейся информации. Более того, содержание страницы в Интернете обновляется в режиме реального времени, и посетитель страницы может сразу же видеть эти обновления. Особо необходимо отметить роль блогов, позволяющих любому интернет-пользователю стать поставщиком новостей. В результате количество профессиональных, высоко квалифицированных журналистов, необходимых для осуществления обслуживания, сокращается, а интернет-пользователи, число которых неуклонно увеличивается, становятся потенциальным штатом новых журналистов и корреспондентов. Достаточно напомнить такие, например, резонансные события, как инцидент, касающийся личной жизни бывшего президента США Билла Клинтона или взрывы в метро в Лондоне. Эти события были в первую очередь освещены простыми пользователями Интернета. С другой стороны, интернет-СМИ могут обновлять информацию постоянно, независимо от времени суток, в то время как устаревшая информация сохраняется в архиве сайтов.

Одна и та же информация, переданная в разные периоды времени, имеет разную ценность. Каждый человек имеет свои предпочтения при поиске информации: одним пользователям требуется, например, объёмная и специализированная информация, другому – более общая. Одни люди нуждаются в информации о текущих событиях, другие – о прошедших. В сети Интернет сконцентрирован огромный объём информации любого характера, что позволяет полностью удовлетворить все запросы пользователей. Ещё более важной особенностью работы Интернета является его одновременный асинхронизм и синхронизм при передаче и получении информации. После публикации материалов в интернет-СМИ, пользователи имеют возможность в любое время найти этот материал. Асинхронизм заключается в том, что "публикация инфор-

мации и ознакомление с ней необязательно является «одновременным процессом» [3]. В то время как синхронная передача и получение информации через интернет–СМИ возможны посредством таких методов, как вещание в прямом эфире или интернет–конференции. Данное свойство интернет–СМИ позволяет удовлетворять самые разные потребности в получении информации, а также преодолевать любые временные рамки.

Преодоление ограничений на средства распространения информации

Все традиционные СМИ сталкиваются с определенными ограничениями при распространении информации. Газеты являются носителем исключительно зрительной информации в виде текста и изображений, радио – только звуковой. Телевидение стало первым видом СМИ, позволившим одновременно и увидеть, и услышать новости. Однако даже ТВ–метод трансляции может быть ограничен различными рамками технического характера. Между тем технология состоящего из нуля и единицы цифрового кода, являющаяся основой всех интернет–СМИ, позволяет беспрепятственно передавать, копировать и перемещать любую информацию [2]. Интернет–страницы могут содержать текст, изображения, звуковые материалы и видео. Появление технологии потоковых мультимедиа сделало возможной трансляцию информации в режиме реального времени. Одновременная возможность «скачивать», слушать или видеть информацию экономит время пользователя. В то же время, благодаря данной технологии, при работе со звуковыми и видео документами реализуются такие особенности интернет–СМИ, как трансляция в режиме реального времени, интерактивность и создание полной информационной картины. Технология передачи изображений, звука и текста в сети, с учётом научных исследований и пропускной способности Интернета, позволяет пользователям получить исчерпывающий объем информации по поводу любой новости.

Преодоление ограничений на интерактивность

Интернет–СМИ обладают особенностью, позволяющей осуществлять быстрый просмотр и поиск информации. При поиске информации в сети пользователи в короткий промежуток времени имеют возможность найти любые требуемые материалы. Интернет совмещает передачу информации как для коллективного, так и для персонального пользования. «Каждый человек в Интернете одновременно является как получателем, так и поставщиком новостей. Причем передача новостей в Интернете уже основывается не на традиционном для обычных СМИ принципе обратной связи, а на том, что «в качестве корреспондента может выступать любой пользователь» [7]. Любой человек с помощью форума, BBS или

электронной почты может оставить отклик на опубликованную новость или посредством личного блога выразить свою точку зрения. В этом заключается одно из коренных отличий интернет–журналистики от традиционных видов СМИ. Интерактивность Интернета наделила его пользователей небывалыми правами и свободой при поиске, просмотре и использовании информации. В Сети пользователи могут практически свободно публиковать информацию и заказывать необходимые материалы. Поэтому, «если о традиционных эфирных СМИ можно сказать, что они дали волю работе зрения и слуха человека, то об интернет–СМИ можно сказать, что они, преодолев различия между людьми, наделили их свободой проявления человеческой личности» [4]. По словам американского ученого Николаса Негропonte, «в Сети каждый пользователь представляет собой отдельный телеканал, но без лицензии» [6].

Преодоление ограничений на объем информации

Информация в Интернете имеет в основном открытый (доступный) характер, что делает возможным ее одновременное использование многими людьми. Нередко, говоря об объеме информации в Интернете, люди апеллируют к терминам из области океанологии. Действительно, сегодня интернет – «океан» самой разной информации. По мере развития технологии хранения информации в цифровой форме, потенциал для хранения информации в Интернете стал практически ничем не ограничен. Расширению объема хранимой в Интернете информации способствует также то, что, как уже было неоднократно отмечено выше, любой пользователь может сам стать распространителем информации. Опираясь на этот ценный источник информации, интернет–СМИ могут с помощью технологии гиперсвязи значительно обогащать и углублять содержание собственных статей и материалов до уровня, недоступного традиционным СМИ [1]. К тому же Интернет, объединивший почти все компьютеры в мире, предоставляет своим пользователям источники информации практически из всех точек планеты, что обеспечивает беспрецедентный выбор информации.

Преодоление ограничений, связанных с себестоимостью распространения информации

В современный век цифровых технологий публикация новостей в Интернете – исключительно простой процесс, себестоимость которого крайне низка. Требуется лишь установка связи с сервером, и компьютер готов размещать информацию в глобальной Сети. В сравнении с традиционными СМИ процесс публикации материалов в Интернете значительно упрощен. Как правило, для публикации новости в Сети требуется лишь наличие устройства и осуществление незначительного редактирования работ–

никами сайта, а затем новость уже готова к публикации. Таким образом, управление интернет-СМИ, в отличие от традиционных, является малозатратным процессом с точки зрения финансов и времени. В эпоху традиционных СМИ высокая себестоимость управления СМИ не только тормозила приток капитала и конкуренцию, но и препятствовала возможности свободного выражения собственной точки зрения.

Однако в эпоху Интернета любой человек, заплатив сравнительно небольшую плату за интернет-услуги, может свободно выражать свою позицию на форумах и чатах. Даже – при желании пользователя – создать собственную страницу в Интернете, на что его затраты также будут невелики. Низкий порог входа в систему привел к тому, что авторитет постепенно перешел от традиционных СМИ к новым организационным единицам интернет-СМИ.

В настоящее время материковый Китай насчитывает десятки тысяч сайтов для управления личным пространством, например, социальные сети, блоги и подкасты. Широко распространенное пространство для индивиду-

ализации стало одной из сильнейших сторон деятельности Интернета.

Существенным преимуществом онлайн-СМИ, на наш взгляд, является также то, в каком режиме их аудитория пользуется информацией. Так, интернет-СМИ фактически не используют функцию "прочитать позже". Единичные случаи ее использования только подтверждают тот факт, что информация в Интернете потребляется в режиме реального времени.

Таким образом, преимущества электронных СМИ удовлетворяют основным требованиям маркетинга: дешево (или даже бесплатно), качественно, быстро. Интернет отвечает этим принципам как со стороны пользователя, так и со стороны владельца сайта. Сейчас без труда бесплатно и очень быстро можно иметь самую важную информацию. А разумно экономить свои деньги и время модно будет всегда

Оперативность и простота – первое, в чем нуждается человек, который пользуется Интернетом. Именно поэтому будущее СМИ за онлайн-журналистикой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дун Тяньцз. Наука о распространении новостей в интернете –Фуцзянь: Фуцзянь жэньминь чубаньшэ, 2004 . С. 288
2. Дэн Синьсинь, Ли Синго. Распространение информации в интернете и новостные СМИ. – Пекин: Пекин гуанбо дяньши чубаншэ, 2001 г. С. 458
3. Куан Вэньбо. Концепция распространения информации в интернете. Гаодэн цзяоюй чубаншэ, 2004 . С. 16
4. Куан Вэньбо. Теория и технология передачи информации в интернете. – Пекин: пекин дасюэ чубаншэ, 2007 .С. 285.
5. Линь Чуфан. Интернет: популярность и фантазия. Статья, взятая из интернет-форума.
6. Негропонте Н. Being Digital . Ху бинь Фань Хайянь перевод. Хайнань чубаншэ, 1997 .С.177.
7. Пэн Лань. Анализ структуры распространения информации через сеть Интернет. 25.10.2005.URL:[http://net.chinabyte.com/chxjj/231/2166731_5.shtml]

© Су Юйфан, (su1980@bk.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



ХАРАКТЕРИСТИКА АУДИТОРИИ ИНТЕРНЕТ-СМИ

Су Юйфан

Преподаватель,
Юго-Западный университет
политологии права

CHARACTERISTICS OF THE AUDIENCE OF ONLINE MEDIA

Su Yufang

Annotation

Today in the world there is a steady growth of the Internet audience, indicating the growing influence of this channel of communication in the information space. In this connection it is important to analyze the characteristics of the audience of online media.

The article analyzes the basic properties of the audience of online media, including the characteristic of the audience of online media on the Chinese example. A detailed analysis of its properties such as the popularization of the Internet in society and the possibility of more active information, a more responsible approach to seek and receive information, as well as the potential for innovation in services.

Keywords: audience, the Internet, online media, online audience.

Аннотация

Сегодня в мире происходит неуклонный рост аудитории Интернета, что говорит о росте влияния этого канала коммуникации в информационном пространстве. В связи с этим представляется актуальной анализ характеристики аудитории интернет-СМИ.

В статье проанализированы базовые свойства аудитории интернет-СМИ, в том дана характеристика аудитории интернет-СМИ на примере КНР. Подробно проанализированы такие ее свойства, как популяризация интернета в обществе, возможность более активного получения информации, более ответственный подход при поиске и получении информации, а также наличие потенциала для внедрения инноваций в сервисы.

Ключевые слова:

Аудитория, интернет, интернет-СМИ, онлайн-аудитория.

Поведенческие и другие характеристики аудитории интернет-СМИ и традиционных СМИ имеют некоторые отличия. Ключевыми характеристиками любой категории аудитории интернет-СМИ являются интенсивный поиск нужной им информации и избирательность, т.е. Интернет представляет собой несравнимую с традиционными СМИ конкурентную среду, в которой за внимание реципиента соревнуются одновременно несколько альтернативных потоков и способов времяпрепровождения. Именно поэтому ошибки (неточности) создателей новостных и аналитических сайтов будут оценены строже, чем недостатки традиционных СМИ. Расплатой за эти огрехи становится невнимание и игнорирование информационного продукта.

Следует сделать акцент на следующих свойствах аудитории интернет-СМИ:

- ◆ анонимность, что приобретает крайние формы нетерпимости, особенно в чатах и комментариях: анонимный характер поведения выбрасывает на поверхность первобытные инстинкты;
- ◆ легкость, присущая виртуальным путешествиям по глобальному миру, переходам от одного интернет-СМИ к другому и выбору наиболее комфортного из них;
- ◆ нишевость, фрагментированность, которые являются более выраженными по сравнению, например, с

аудиторией глобальных или национальных каналов телевидения;

- ◆ неоднородность, т.е. уникальная особенность аудитории интернет-СМИ заключается также в сочетании таких противоположных черт, как глобальность и локальность.

А поскольку онлайн-аудитория имеет гораздо более широкий выбор и более требовательна к качеству информационных услуг, конкуренция в онлайн-журналистике намного выше по сравнению с традиционными СМИ.

Одновременно с ростом аудитории Интернета в целом, происходит и увеличение аудитории социальных сетей, а также количество времени, которое пользователи ежедневно проводят в них. В связи с чем, сейчас почти все СМИ, пытаются быть как можно ближе к целевой аудитории, имеют свои страницы в социальных сетях. Социальные сети позволяют журналистам эффективнее продвигать свое издание, свой профессиональный имидж и работу и положительно влияют на связь с аудиторией. Благодаря тому, что социальные сети бурно развиваются, возникают новые формы распространения информации, новые возможности для общения с целевыми аудиториями. Социальные сети способствуют уве-

личению посещаемости сайтов Интернет–СМИ, обеспечению обратной связи с пользователем и таким образом являются важным каналом распространения и генерации информации.

В настоящее время КНР является лидирующей страной в мире по числу интернет–пользователей. За последние несколько лет ежегодный рост количества пользователей интернет–аудитории Китая составляет около 50%. Однако при этом показатель процентной доли пользователей от всего населения Китая всё еще далек от развитых стран.

Остановимся на характеристиках аудитории Интернет–СМИ на примере КНР.

Популяризация интернета в обществе

За последние несколько лет популяризация услуг Интернета в обществе приобрела масштабный характер. На начальном этапе своего развития Интернет в КНР в большой степени имел "элитарную направленность" [8], то есть его основной аудиторией были неженатые молодые люди со сравнительно высоким уровнем образования и доходом. Данный вывод подчеркивается в докладах Информационного центра китайской интернет–сети (CNNIC) под названием "Общий доклад о развитии китайского Интернета". В других исследованиях начального этапа развития интернет–сети Китая также отмечается высокая потребность интернет–пользователя в информации, его молодой возраст, высокий уровень образования, большой финансовый доход, преимущественно мужской пол, то, что называется

《网络受众》 (1)

(Wang Luo Shou Zhong)

По мере развития общества и неуклонного совершенствования информационных технологий Интернет стал охватывать все большую аудиторию, а в структуре его китайских пользователей наметились две важные тенденции:

1. аудитория становится более демократичной, более обширной, более равномерной по гендерному признаку, а также постепенно охватывает представителей разных профессий и пользователей с различным уровнем доходов;

2. развитие плюрализма и разнообразие материалов в Сети главным образом выражается в двух моментах. Во–первых, среди пользователей наблюдается тенденция развития плюрализма взглядов. Возможности информационного пространства Интернета предоставили людям совершенно новое поле для деятельности и общения, на котором каждый может найти свою поляну для высказывания своего мнения. Во–вторых, наблюдается рост раз-

нообразия возможной для пользователей деятельности в Интернете. Потребность людей в Интернете растёт. Сеть при этом не просто привлекает к себе пользователей, но и оказывает влияние на их действия. Таким образом, под влиянием процесса диверсификации психологических потребностей пользователей в Сети, увеличилось разнообразие возможных для реализации пользователями действий.

Так как практика распространения информации в Интернете обладает возможностями, пока ещё недоступными для широкой аудитории традиционных СМИ – доступностью информации и интерактивностью, только Интернет преодолевает временные и территориальные барьеры, свойственные традиционным СМИ. Объединив в себе массовый коллективный и межличностный обмен информацией, Интернет решил проблему одностороннего освещения событий, свойственную традиционным СМИ. В результате Интернет сформировал паутинообразную модель распространения информации. Необходимо отметить, что аудитория интернет–СМИ отличается от аудитории традиционных СМИ. То же самое можно сказать обо всём, что напрямую относится к виртуальным коммуникациям, занимает центральное место в Сети и имеет для нее важнейшее значение. Чтобы контролировать обновление интернет–аудитории, информационным сайтам необходимо создать новую концепцию обслуживания своих клиентов, и это является насущным требованием настоящего времени.

Активизация способов получения информации

В Сети пользователи могут не только минимизировать свою зависимость от СМИ и самостоятельно искать интересующую информацию, но – более того – одновременно из получателя информации превратиться в ее поставщика, реализовав тем самым право пользователя на участие в процессе распространения информации и возможность выражения собственного мнения, тогда как пользователям традиционных СМИ реализовать данное право невозможно. Можно сказать, что в эпоху Интернета отношение простых потребителей информации в Китае к своим СМИ стало беспрецедентно требовательным, что обязывает интернет–СМИ ставить во главу угла заботу об улучшении информационного сервиса. В рамках достижения этой цели компании стремятся сделать информацию более доступной для понимания, уважать мнение массовой аудитории, удовлетворять информационные потребности интернет–сообщества, охранять права своих пользователей, "ставить во главу угла своей профессиональной деятельности именно потребителя информации" [2], делая возможным полноценное участие пользователей в процессе распространения информации.

Главным источником развития и существования любых СМИ является внимание к ним людей, поэтому интернет-СМИ должны всеми способами привлекать к себе внимание пользователей, увеличивая собственную привлекательность. К основным тенденциям развития интернет-аудитории можно отнести следующие: значительный рост аудитории, усложнение ее структуры, увеличение перечня ее потребностей.

Ключевым понятием в вопросе изучения аудитории того или иного сайта является "информация". Существует прочная связь между информационным содержанием и популярностью ресурса. Например, после событий 14 марта 2008 г. в Тибете, традиционные СМИ КНР (в силу объективных причин) не могли оперативно осветить данные события, тогда как китайские интернет-СМИ, реализовав свое преимущество, смогли это сделать.

В другом случае, когда 23-летний интернет-пользователь, выступавший против предвзятого освещения события каналом CNN и другими западными СМИ, создал сайт www.anti-cnn.com, на главной странице которого было написано: "Данный неправительственный сайт создан простыми пользователями для разоблачения фактов необъективного освещения событий в Тибете западными СМИ. Мы не против СМИ, но мы против необъективности информации. Мы не против Запада, но мы против предвзятости" [9]. Через 5 дней после создания сайта, количество его просмотров превысило 20 тысяч, более 300 пользователей изъявили желание помочь в администрировании сайта и блога, в переводе информации на другие языки, а около 2000 пользователей предоставили сайту различные доказательные материалы. Сайт привлек огромное внимание интернет-аудитории, создав полноценную систему информационной поддержки пользователей в данном вопросе.

Более ответственный подход при поиске и получении информации

Повышение пользовательской ответственности при поиске и получении информации является существенной проблемой и первоочередной задачей развития Интернета. В настоящее время число интернет-пользователей в Китае достигло 710 млн. чел. Происходит не только увеличение числа пользователей интернет-аудитории, но и усложнение ее структуры, запросов, диверсификация ее деятельности, а также её омоложение и снижение среднего уровня образования. Для интернет-СМИ Китая подобная тенденция представляет серьезный вызов, требующий от них постоянного совершенствования как в развитии и освоении технологий, так и в обновлении содержания и формы подачи контента.

Одновременно идет бурное развитие функционала Сети. Активная реализация четырех основных функций Интернета (получение информации, общение, развлечение и отдых, взаимодействие) привела к повсеместному внедрению Интернета в жизнь китайского общества: с каждым днем Интернет становится неотъемлемым инструментом повседневной жизни массовой аудитории Китая.

С одной стороны, интернет-СМИ должны ставить предпочтения своих пользователей на первое место, а также "полностью удовлетворять их потребности" [4], с другой стороны, интернет-медиа необходимо создавать формулу социально ориентированного обслуживания клиентов, а также приводить контент сайтов в соответствие с ценностями морали и нравственности. "Для интернет-СМИ на первом месте должна быть ответственность." [5] На фоне омоложения интернет-аудитории, снижения среднего уровня образования пользователей в Сети в Китае растет число молодых и несовершеннолетних людей, мировоззрение и система ценностей которых находится ещё в процессе формирования, поэтому общество ожидает, что китайские интернет-СМИ будут уделять больше внимания выполнению Интернетом образовательной и воспитательной функций.

На фоне сложной структуры интернет-аудитории поддержание морально-нравственной чистоты Интернета является непростой задачей, в силу чего интернет-СМИ не смогут просто "тащить за собой" пользователей в каком-то определенном направлении. Единственное, что обязаны делать интернет-СМИ – это овладеть возможностью направлять деятельность пользователей в правильное русло.

Известно, что, когда "история с тигром Чжоу" [6] только набирала обороты, благодаря фотографиям тигра и поддержке департамента лесного хозяйства провинции Шэньси, эта история попала в Интернет. Но в тот момент, когда пользователи поняли, что фотография тигра похожа на один из сюжетов обычной новогодней китайской картинки, настал переломный момент во всей истории. В тот день все главные страницы крупных сайтов пестрили новостями на эту тему. При этом сайт ?? (www.163.com) был наиболее оперативным, найдя автора новогодних картинок с изображением тигра. Вечером того же дня сайт сообщил, что данная новогодняя картинка производилась и распространялась на ярмарке в городе Иу. Корреспонденты сайта первыми взяли интервью у производителя, передав все информацию относительно "тигра Чжоу" пользователям. В свою очередь, пользователи стали инициаторами разоблачения "тигра Чжоу", успешно очистив Сеть от ложной информации и выполнив полезное для общества дело.

Очевидно, что, с одной стороны, китайские интернет-СМИ смогли оперативно и в полной мере осветить это резонансное событие, а также остановить распространение ложной информации. Тем самым интернет-СМИ продемонстрировали большое чувство ответственности, правдиво изложив события. С другой стороны, быстрое раскрытие неправды самими пользователями продемонстрировало, что интернет-аудитория обладает не только правом быть в курсе событий и правом выражения в Сети собственного мнения, но и правом быть влиятельным регулятором деятельности СМИ.

Потенциал для внедрения инноваций в сервисы

К сегодняшнему дню сетевые СМИ Китая наработали большой потенциал для внедрения инноваций в сервисы новостных сайтов. Понятное стремление китайских интернет-СМИ успешно развиваться в современном конкурентном медиапространстве обязывает их строго следовать интересам и тенденциям, свойственным интернет-аудитории, а также вносить постоянные инновации в информационное обслуживание клиентов. Интернет-аудитория использует Сеть для удовлетворения растущих потребностей в информации и других разнообразных целей, и "то, чего раньше нельзя было даже представить, сегодня стало реальностью" [7]. На современном этапе развития Сети Китая эффективность сайтов характеризуется уже не исключительно количеством просмотров или долей на рынке, а прежде всего понятием рентабельности. Для повышения своей рентабельности и конкурентоспособности сайтам необходимо привносить инновации в обслуживание клиентов, основываясь на тенденциях развития интернет-аудитории [10]. В настоящее время интернет-инновации можно разделить на 4 сферы: 1) совершенствование функций поисковиков, 2) развитие новых функций Сети, 3) развитие интернет-экономики, 4) развитие услуг Сети по выполнению развлекательных функций.

Специфика поисковика "Baidu" заключается в его ориентированности на потребности пользователей в получении информации и знаний. Данный поисковик может удовлетворить любой информационный запрос, при этом пользователю не обязательно иметь специальное образование, чтобы понять информацию, так как она изложена в доступной форме. Это способствует тому, что, сталкиваясь с каким-то неясным вопросом, люди вспоминают о сайтах "Baidu" или "Google". Однако некоторые поисковики за определенную плату выставляют те или иные сайты и информацию в самом начале результата поиска, что привлекает внимание пользователей к данным ссылкам. Современные интернет-СМИ для удовлетворения запросов пользователей на выражение собственного мнения и на равноправное использование всей имею-

щейся информации, должны предоставлять такие коммуникационные сервисы, как блог, подкаст, общий каталог файлов и другие.

Как было сказано выше, аудитория интернет-пользователей отличается от аудитории традиционных СМИ тем, что интернет-пользователи являются не простыми потребителями информации, а желают участвовать в ее распространении, выражать свое собственное мнение. Сайты, достигшие способности приспосабливаться к активности интернет-пользователей, пользуются наибольшей популярностью. В последнее время немало ученых и "звезд" обрели собственное информационное пространство в Интернете. В свою очередь, интернет-экономика создаёт и активизирует такие аспекты своей деятельности, как интернет-магазины, получение образования в сети, интернет-банкинг, поиск работы через Интернет и т.д. Все эти аспекты деятельности были внедрены в Сеть на реальной жизненной основе. Торговый оборот крупнейшего в стране интернет-магазина "Таобао" на четвертый год существования (2007 г.) составил 43 млрд. 310 млн. юаней, тогда как крупнейшая в стране сеть розничных магазинов "Walmart" смогла добиться такого оборота только за 29 лет.

Является очевидным факт, что интернет-экономика обладает огромным финансовым потенциалом, поэтому интернет-СМИ должны постоянно исследовать экономические потребности людей. Такая функция Интернета, как рекреативная, то есть отдых и развлечения, создала много возможностей для ведения этой сферы бизнеса в Сети. Так, например, в Интернете наблюдается постоянный рост разнообразия игр. При этом следует отметить, что на начальном этапе развития Интернета большинство игр было нацелено лишь на молодых пользователей мужского пола. Например, игры "Daxing dazhan" или "Jingjilei" требовали особого внимания, были сложными запутанными, что не позволяло привлечь внимание женской аудитории.

По мере увеличения доли женского пола в интернет-аудитории, многие выпускаемые игры были нацелены именно на них и тем самым обрели успех. Долгое время интернет-игры были платными, вовлеченность аудитории лишь набирала рост. С точки зрения рентабельности, игры отвечают тенденциям развития интернет-аудитории, постепенно "затягивая" все новых и новых пользователей. С другой стороны, Интернет предоставляет все более широкие возможности для "скачивания" видео и кино, а также для торрент-сервисов, рентабельность которых зависит от объема размещенной на сайтах рекламы. Эффективность подобной рекламы высока. Информационные СМИ выступают в качестве посредников, позволяя рекламодателям донести информацию до десятков миллионов пользователей, потратив при этом меньше, чем

они потратили бы при размещении рекламы в традиционных СМИ, а пользователям – насладиться приятной музыкой или видео из рекламы.

Говоря о технологической стороне деятельности Сети, следует отметить, что ввиду снижения среднего возраста и уровня образования аудитории, сайты вынуждены идти по пути "примитивизации контента" [3]: только за счёт снижения барьеров для входа в Сеть, возможно привлечь больше потенциальных посетителей. Например, наиболее простой ввод иероглифов по пиньиню становится все более удобным и популярным, а наиболее современ-

ные шрифты регулярно обновляются в соответствии со словарным запасом Сети. То же самое следует сказать и о методах ввода иероглифов с помощью клавиатуры. Свое распространение получили методы, начинающиеся с рукописного ввода иероглифов и заканчивающиеся методами звукового и зрительного ввода. Очевидным является и то, что, только развиваясь в русле тенденций развития всей интернет-аудитории и повышая уровень обслуживания клиентов, интернет-СМИ смогут идти вровень с информационным развитием современной эпохи, а также иметь большой потенциал для дальнейших профессиональных успехов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ли Цюань. Практика и теория распространения информации. Сычуань жэньминь чубаншэ, №1. Сентября 2002. С. 282.
2. Ли Лянжун. Концепция журналистики. Изд-во университета Фудань №2. Марта 2004. С. 45
3. Чжань Чжаоин. Разница между языком доступных новостей и интернет новостей. Новостная пресса. 2006. №5. С. 28.
4. Чжао Чжили. Новый облик интернет аудитории; потребление и удовлетворение в процессе распространения информации в сети. Дандай чуаньбо. 2003. №1. С. 58.
5. Информационный центр китайской интернет сети; 25 Общий доклад о развитии китайского интернета. 2010. С. 31–32.
6. Чжоу Лан, Ли Хэ, Дэн Сяоя. Кризис и надежда сосуществуют вместе на пути развития национальной традиции чтения. Газета Жэньмин жибао. 08.04.08, 15 выпуск.
7. Чжэнь Чжибинь, Лю Шаосян. Анализ управления изменениями мировоззрения интернет пользователей на примере инцидента с фотографиями южно-китайского тигра. Вестник Хунаньского технологического университета массовых коммуникаций. 2008. №3.
8. Шай Пэйжэнь. Китайская журналистика в 20 веке и общество. – Шанхай: Фудань дасюэ чубаншэ. Января 2002. С. 232.
9. Lowery, Shearon A and DeFleur, Melvin L Milestones in Mass Communication: Media Effects, ibid, p 93–111.
10. Stephen W. Littlejohn, Theories Human Communication (7th), Copyright 2002 by Wadsworth Group, a division of Thomson Learning.

© Су Юйфан, [su1980@bk.ru], Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



О ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЯХ РУССКИХ ЧАСТИЦ ПРИ ПЕРЕВОДЕ НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

THE FUNCTIONALITY OF THE RUSSIAN PARTICLES TRANSLATED INTO ENGLISH

*E. Sumbatyants
L. Shabanova*

Annotation

Actual problems of the translation are presented in this article. It focuses on the survey of the functionality of the Russian particles translated into English. The formal approach to this issue gives an idea of untranslatable Russian particles.

Keywords: translation, the training of the translation, functionality, Russian particles, the technique of the translation.

*Сумбатянц Елена Владимировна
Ст. Преподаватель, Северо-Кавказский
Федеральный Университет,
филиал в г. Пятигорске,
Институт сервиса, туризма и дизайна
Шабанова Лариса Сергеевна
Ст. Преподаватель, Северо-Кавказский
Федеральный Университет,
филиал в г. Пятигорске,
Институт сервиса, туризма и дизайна*

Аннотация

В данной статье рассматриваются актуальные проблемы перевода. Особое внимание уделяется исследованию функциональных возможностей русских частиц при переводе на английский язык. Формальный подход к этой проблеме порождает тезис о непереводимости русских частиц.

Ключевые слова:

Перевод, обучение переводу, функциональные возможности, русские частицы, техника перевода.

Термин "перевод" широко употребляется в повседневной жизни. На первый взгляд его значение очевидно. Однако, если мы подразумеваем специфический вид человеческой деятельности, то требуется уточнить особенности данного терминологического определения. Возникновение необходимости в переводе было обусловлено естественным историческим процессом расширения международных связей. Активное развитие переводоведения в прошлом привело к принятию статуса независимой научной дисциплины, обладающей самостоятельной терминологической и теоретической базой [1].

В процессе обучения переводу у учащихся обычно возникает вопрос о том, насколько перевод может отступить от формы выражения подлинника.

Основными критериями качественного квалифицированного перевода принято считать:

- ◆ точность,
- ◆ сжатость,
- ◆ ясность,
- ◆ литературность.

1. Говоря о точности перевода, мы подразумеваем способность отразить не только основную информацию,

но также все детали и нюансы, содержащиеся в оригинале. При этом важно чтобы переводчик не добавлял дополнительной информации, не оставлял комментариев и пояснений, которые могли бы исказить авторское содержание текста.

2. Сжатость перевода означает его немногословность. Переводчик обязан уметь лаконично формулировать предложения.

3. Ясность перевода необходима для полного понимания текста. Необходимо избегать сложных, двусмысленных конструкций, которые могли бы препятствовать легкости восприятия информации.

4. Грамматические и синтаксические конструкции полученного текста должны полностью соответствовать современным нормам того языка, на который был переведен оригинал. Нельзя допускать использование в переводе чуждых оборотов, присущих подлиннику [2].

В современном языкознании "перевод" или "переводческая деятельность" – особая область, в которой принято выделять отдельные аспекты: перевод художественной литературы, газетных и информационных текстов, научной и технической литературы. Часто не представляется возможным четко разделить эти аспекты. Текст оригинала может находиться на стыке, что, несомненно, затрудняет работу переводчика.

Проблема перевода возникла в тот момент, когда в истории развития человечества образовались отдельные группы людей, языки которых отличались. Как только возникла необходимость вербальной коммуникации между этими коллективами, появились отдельные представители данных сообществ, помогавшие осуществлять вербальную коммуникацию. Момент появления таких "билингвов" можно считать началом развития переводческой деятельности. Естественно, как только в каждом отдельном языке зарождалась письменность, помимо "толмачей", занимавшихся устным переводом, возникала необходимость в письменных переводчиках для работы с официальными и религиозными материалами. Таким образом, можно сделать вывод о том, что переводческая деятельность с древнейших времен выполняла функцию межкультурного и межъязыкового общения людей.

Постепенно происходило естественное накопление и обобщение индивидуального опыта, а также обмен информацией о приобретенных навыках. Это привело к появлению основ теории перевода. С древнейших времен выдающиеся переводчики декларировали собственное понимание "переводческого кредо", которое, разумеется, менялось с течением времени. Не все выводы, которые можно сделать при анализе многовекового опыта, принимаются современным языкознанием. Так, к настоящему моменту, исторически сложившиеся требования научности и доказанности не укладываются в последовательные теоретические концепции. Что касается требования к близости перевода к оригиналу, этот вопрос остро обсуждался еще со времен античности. Поскольку первые письменные переводы связаны с культовыми или священными текстами, возникла традиция их буквального копирования. Несоответствие языковых структур приводило к искажению содержания текста, а порой и к полной потере смысла. Так, со временем, некоторые переводчики попытались получить значительную свободу при интерпретации материала. Обосновывалась необходимость передавать не значение отдельных слов, а общее значение содержания текста, а, порой, и атмосферу "очарования" текста. Возникли актуальные и в настоящее время вопросы об основной цели перевода, о приоритете буквального или вольного перевода, о необходимости сохранить эмоциональное воздействие источника.

Позднее отдельные переводчики пытались сформулировать некоторое подобие "нормативной теории перевода", излагая ряд требований, которым должен был отвечать "хороший" перевод или "хороший" переводчик. Французский гуманист, поэт и переводчик Этьенн Доле (1509 – 1546) считал, переводчик должен соблюдать следующие пять основных принципов перевода:

1. в совершенстве понимать содержание переводимого текста и намерение автора, которого он переводит;

2. в совершенстве владеть языком, с которого переводит, и столь же превосходно знать язык, на который переводит;

3. избегать тенденции переводить слово в слово, ибо это исказило бы содержание оригинала и погубило бы красоту его формы;

4. использовать в переводе общеупотребительные формы речи;

5. правильно выбирая и располагая слова, воспроизводить общее впечатление, производимое оригиналом в соответствующей "тональности".

Исходя из вышесказанного, можно утверждать, что исследование функциональных возможностей частиц при переводе на английский язык становится актуальным. Частицы выражают отношение говорящего к описываемой ситуации, адресату и его высказыванию, а также к своему высказыванию.

Формальный подход к этой проблеме порождает распространенный тезис о принципиальной непереводаемости русских частиц. Невозможность решения проблемы переводаемости русских частиц подтверждается также отсутствием у них постоянных соответствий, закрепленных в переводных двуязычных словарях. Семантика частиц вне контекста часто размыта, и применительно к ним можно говорить лишь о контекстуальных соответствиях. Для выработки приемов к переводу русских частиц большое значение имеет то, как мы представляем сам процесс перевода. Существенной задачей является подбор языковых единиц языка перевода, способных выполнить функцию, эквивалентную функции частицы, в определенном синтаксическом построении или контексте [3].

Среди функциональных возможностей русских частиц можно выделить функцию идентификации, которая является одной из самых распространенных. Данную функцию выполняют четыре частицы: "именно", "то", "и", "как раз". Надо отметить, что очень часто эти частицы способны образовывать смысловые блоки, "пучки частиц", выполняющие единую функцию, например: Именно он – то мне и помог. Эквивалентами этих частиц в английском языке являются эмфатические конструкции с *it*, *that*.

Рассмотрим некоторые примеры: Так мы и сделаем – *That's what will do*, Поэтому я и пришел сегодня – *That's what I came for today*,царская скука и была главным оттенком реакции – *....it was the Tsar's boredom that gave the chief hue to reaction*.

Очень часто при переводе указанных русских частиц используются интенсификатор *just*.

Например: Тогда я впервые и увидел ее – *It was just at that time that I first saw her*, Теперь как раз ему появиться –

Now it is just the time for him to appear. Иногда, функцию как раз можно передать путем повторного употребления определенного артикля: Оказалось, что Грузинов жил как раз в гостинице, столь привлекшей Мартына – *It turned out that Gruzinov was staying at the Majestic, the hotel that had had such an odd attraction for Martin.*

Следующая функция русских частиц, рассматриваемая в данной статье – функция усиления побуждения. Частицы же, да и уж способны усиливать коммуникативную силу высказывания. Они придают речевому акту дополнительную эмфатичность. В английском языке эквивалентную функцию может выполнять интенсификатор *do*.

Рассмотрим примеры: Но дайте же мне возможность вам доказать – *But do give me a chance to prove...*, Да пригласи его сюда, чего же проще – *Do invite him here, what could be simpler?*

Выражение *You'd better* и частица *oh* так же могут являться эквивалентами русской частицы же: Перестань же – *Oh, stop, Молчи уж - You'd better be silent.*

Использование частиц *ведь* и *же* в предложении придают всему высказыванию дополнительную эмфатическую окраску и выполняют функцию выражения упрека. Эквивалентом *ведь* и *же* в английском тексте может являться вопросительно – отрицательное предложение, например: Я ведь просил оставить мой стол в покое – *Didn't I say to leave my desk alone?*, Но вы же читали раньше – *Well, didn't you read it beforehand?*

Основной вывод, который можно сделать из практического материала, представленного в данной статье, заключается в том, что эквивалентные отношения между языковыми единицами устанавливаются в речи, а функциональная эквивалентность представляет собой сложное многоуровневое явление.

Функциональный подход к анализу частиц и их эквивалентов позволяет продемонстрировать возможность объединения разных языковых средств по сходности выполняемой ими функции, причем как в рамках одного языка, так и при переходе от одного языка к другому.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гарамян, А.В. Особенности передачи субъективно-колического эффекта в переводах комедий У. Шекспира при отсутствии прямых межъязыковых соответствий: Дисс. ... канд. филол. наук. – Пятигорск., 2004. – 169с.
2. Клименко А.В. Ремесло перевода / А.В. Клименко. –М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. – 636с.
3. Минченков А.Г. Русские частицы в переводе на английский язык / А.Г. Минченков. – СПб.: ООО "Издательство "Химера", 2001. – 96с.

© Е.В. Сумбатянц, Л.С. Шабанова, (Elena9598@mail.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



МЕТОНИМИЧЕСКАЯ НОМИНАЦИЯ ЧЕЛОВЕКА В РОМАНЕ И. ИЛЬФА И Е. ПЕТРОВА "ДВЕНАДЦАТЬ СТУЛЬЕВ"

METONYMIC NOMINATION OF PERSON IN THE NOVEL "THE TWELVE CHAIRS" BY I. ILF AND E. PETROV

T. Timofeeva

Annotation

The article is devoted to the problem of metonymical nomination in the language of a work of art. The paper analyzes the views of researchers on the nature and functions of metonymy, and gives a typological description of metonymy. Particular attention is paid to the semantics of metonymical antroponominants used by the authors in the novel "The twelve chairs". The conclusion is made about the type of metonymy inherent to the satirical prose work and their role in the text.

Keywords: metonymy, synecdoche, metonymic nomination of a person, antroponominant, "The twelve chairs".

Тимофеева Татьяна Павловна
Аспирант, ФГБОУ ВО
"Курганский государственный
университет"

Аннотация

Статья посвящена проблеме метонимической номинации в языке художественного произведения. В статье проанализированы взгляды исследователей на сущность и функции метонимий, дается их типологическое описание. Особое внимание уделено семантике метонимических антропонимантов, использованных авторами в романе "Двенадцать стульев". Делается вывод о типе метонимий, свойственных сатирическому прозаическому произведению, и их роли в тексте.

Ключевые слова:

Метонимия, синекдоха, метонимическая номинация человека, антропонимант, "Двенадцать стульев".

На современном этапе развития языкознания одним из актуальных направлений стало изучение зависимости семантики единиц языка от коммуникативной задачи. В данном аспекте большое значение приобретает исследование фактов семантической деривации, существование которой, по мнению М.В. Москалевой, объясняется, с одной стороны, "природой человеческого мышления – способностью человека обобщать и систематизировать в слове сразу несколько явлений объективного мира, с другой стороны, определяется внутренней тенденцией языка – стремлением к экономии как лексических, так и словообразовательных ресурсов" [5, с. 26].

В организации текста художественного произведения особое место занимает один из распространенных способов семантической деривации – метонимия, при которой вторичное значение формируется на основе различного рода ассоциативных связей. В работе мы будем опираться на дефиницию термина, данную Н.Д. Арутюновой: "метонимия (от греч. *μετωνυμία* – переименование) – троп или механизм речи, состоящий в регулярном или окказиональном переносе имени с одного класса объектов или единичного объекта на другой класс или отдельный предмет, ассоциируемый с данным по смежности, сопредельности, вовлеченности в одну ситуацию" [4].

Авторы одного из исследований, посвященных семантической деривации, обращают внимание на тот факт, что "при метонимическом сдвиге семантическое отношение между двумя значениями возникает в границах общей для них концептуальной области, и назначение механизма метонимии – в выделении, акцентировании некоторого фрагмента этой области" [11]. Отсюда особенностями подобного переноса, с одной стороны, является глубокая внутренняя связь между прямым и переносным значениями (между объектом реальной действительности и его метонимическим образом), а с другой – отсутствие декоративных элементов (признаков объекта, созданных воображением говорящего). Таким образом, суть метонимии состоит в выделении характеристики объекта, реально присущей ему и доминирующей над остальными. Следовательно, формирование образа происходит посредством интеллектуальной, а не эмоциональной деятельности автора.

Как лингвистическое явление метонимия может выполнять две основные функции: лексико-семантическую (реализация одного из типов многозначности, экономия речевых усилий говорящего) и стилистическую (создание образности, эстетически значимой структуры текста), отмечает в своей работе А.Л. Новиков [7, с. 167]. Л.И. Рахманова и В.Н. Суздальцева уточняют данную типологию, называя "общезыковые невыразительные, общепозити-

ческие (общелитературные) выразительные, общегазетные выразительные (как правило) и индивидуальные (авторские) выразительные" [12, с. 60] метонимии. О.В. Раевская вводит понятие дискурсивной метонимии, которая "в отличие от лексической, или лексикализованной (т.е. зафиксированной в словарях), реализуется только в рамках текста и вне его не существует" [9, с. 50].

Общепотребительные, типичные для повседневного общения метонимии зачастую бывают стертыми, то есть фигуральный характер тропа уже не осознается носителями языка. В то время как дискурсивные метонимические номинации, основываясь на ярком, живом образе, стремятся представить описываемое явление в лаконичной, но емкой и экспрессивной форме, за счет чего и формируются необходимые автору индивидуальные контекстуальные смыслы. Е.В. Соловьева подчеркивает, что "создавая авторские метонимии, писатель ориентируется на интуицию читателя, на его возможности дорисовывать в своем воображении представления о целом предмете по его части. Читатель подготовлен к этому жизненным опытом, средой, всем тем, что определяет так называемую установку на определенное восприятие предметов" [14, с. 86].

Источником метонимического переноса может быть любое явление действительности, что дает большое количество возможностей для его художественного освоения. Следовательно, характер модели переноса зависит только от автора, что порождает обширный и разнообразный метонимический инструментарий, отражающий специфику творческого мышления, идиостиль писателя, художественный замысел его произведений.

Рассмотрим метонимические антропономинанты в тексте художественного произведения на примере романа И. Ильфа и Е. Петрова "Двенадцать стульев". Понятие антропономинанта было введено в исследовании Е.Р. Ратушной, которая предложила данным термином обозначать единицы языка, называющие человека по различным свойствам, признакам и качествам [10, с. 317].

Примерами метонимии как особой модели семантического сдвига могут служить различные типы переносов, использованные в тексте романа. Первая модель представлена наименованиями человека в связи с его профессиональной деятельностью.

В данной группе выделяется две семантических разновидности:

1. Наименование организации (структурного подразделения) – работники данной организации: *администрация, инспекция труда, канцелярия, комендатура, комиссия, критика, милиция, правительство, президиум, редакция, сенат, тиражная комиссия*. Сравним, например, значения лексемы *секретариат* в контекстах:

Ляпис спустился с пятого этажа на второй и вошел в секретариат "Станка".

Персицкий сделал знак предостережения, означавший: спокойствие, смотрите все, что я сейчас сделаю. Весь секретариат насторожился.

В первом примере единица использована в прямом значении: "отдел учреждения, орган, выполняющий организационно–руководящую или секретарскую работу". Во втором примере – в метонимическом значении: "собрание. Совокупность сотрудников такого отдела, органа" [3]. Полема "собирабельное" указывает на семантическую трансформацию слова. Перенос наименования был осуществлен на основе функционального взаимодействия объектов – структурного подразделения и работающего в нем персонала.

2. Деятельность – человек, выполняющий данную деятельность: *"Суд и быт"* (автор одноименной газетной колонки), *нимф* (владелец похоронного бюро "Нимфа"), *грек* (учитель греческого языка). Номинация *грек*, использованная в переносном, не зафиксированном словарями значении, обладает разговорной стилистической окрашенностью:

Во время греческого в третий класс вошел директор Сизик. Сизик сделал знак греку оставаться на месте <...>.

К данному подмножеству также отнесены антропономинанты *гигроскопическая персона* и *входящие и исходящие барышни*, являющиеся примерами адеквативной метонимии. Данные словосочетания образованы при помощи компонентов "персона" и "барышни", использованных в прямом значении, то есть, обладающих субкатегориальными семмами "одушевленность" и "лицо". В то время как определение "гигроскопическая" и "входящие и исходящие" обладают переносным метонимическим значением. Феномен смещенного определения, как отмечает О.В. Раевская, характеризуется расхождением между грамматической и семантической зависимостью прилагательного или причастия [9, с. 51].

Так, качественное прилагательное "гигроскопический" имеет прямое значение "способный вбирать в себя влагу из окружающей среды" [8], относящееся к неодушевленным предметам (ср. гигроскопическая вата). Однако в названии журнала лексема уже претерпела метонимическую трансформацию значения ("Гигроскопический вестник" – издание работников фармации). Поэтому смежность понятий "начальник литературной странички" и "Гигроскопический вестник" послужила основой для вторичного метонимического переноса признака "гигроскопический" с вестника на его сотрудника, при этом одновременно произошло сокращение сочетания "начальник литературной странички" "Гигроскопического вестника" до "гигроскопическая персона":

- "Баллада о гангрене".

- Это интересно, - заметила гигроскопическая персона, - давно пора в популярной форме проводить идеи профилактики.

В номинации *входящие и исходящие барышни* пародируется канцелярско-бюрократический стиль речи, так как причастиями "входящие" и "исходящие" принято характеризовать виды документов. Описывать сотрудниц канцелярии, регистрирующих названные документы, подобное определение в узуальном значении не может, но в художественном повествовании приобретает окказиональную семантику, придавая тем самым иронический оттенок номинации:

Когда мадам Грицацуева покидала негостеприимный стан канцелярий, к Дому Народов уже стекались служащие самых скромных рангов: курьеры, входящие и исходящие барышни, сменные телефонистки, юные помощники счетоводов и бронеподростки.

Также в примере прослеживается каламбур, основанный на значении слов "входящий" и "исходящий", которые могут одновременно относиться и к потокам документов, и к перемещениям самих барышень.

Вторым типом метонимии является модель "объединение – люди, которые в него входят": *компания, круги, очередь, партия, передовые круги старгородского общества, передовые слои местного общества, крестный ход.* Так, антропономинант *экскурсия* в контексте *"Большая экскурсия вошла в подъезд. Проходя мимо стоявшей у стены Лизы, экскурсанты поглядывали на нее"* указывает на принадлежность людей к данной группе и наличие у них общей цели.

Среди перечисленных примеров обнаруживается синонимический ряд метонимий: *круги, передовые круги старгородского общества, передовые слои местного общества*, который формируется исходя из синонимических переносных значений доминант: *круг – "лица, объединенные общей социальной средой и общей деятельностью"* [8] и *слой – "та или иная группа людей, населения, общества"* [8].

К третьему типу относится модель "вместилище – люди, которые в нем находятся": *аудитория, берег, вагон, второй класс* (размещение на пароходе), *зал, класс, плавучее учреждение, театр, учреждение, город, Москва.*

Например, единица *вагон* в предложении *"Регулярно, через каждые три минуты, весь вагон надсаживается от смеха"* приобрела переносное значение "пассажиры поезда" на основе пространственной взаимосвязи объектов – место пребывания и люди, находящиеся внутри (пространственная метонимия).

Четвертый тип метонимии был образован по модели "социальное положение – человек, который к нему относится": "баклажан" (воспитанник дворянской гимназии,

элементом формы которого была фуражка с красным околышем [2, с. 59]), "карандаш" (воспитанник городской гимназии), "сапог" (кадет), *буржуазия, купечество, начальство, чин.* Так, антропономинант *буржуазия* в результате метонимического переноса приобретает значение "совокупность людей, относящихся к данному социальному классу" на основании фактической принадлежности к классу:

- Не трогал я этих коробочек и не трогал. И хорошо, солдатик, сделал, потому что там драгоценность найдена была, запытанная буржуазией...

Пятый тип метонимического переноса представляет собой модель "человек – неодушевленный предмет / животное". При этом метонимизация может осуществляться на основе формального признака: *бюст императора – император.* Также метонимический перенос данного типа способен привнести ироническую коннотацию в контекстуальное значение единицы. Например, прямое значение антропономинанта *юбиляр* "Тот, чей юбилей отмечается, празднуется" [1] в тексте романа трансформируется в "умерщвленный двухтысячным волк, в честь которого устроен банкет":

Сейчас же вслед за этим бушующий зять укатил в Москву на банкет, затеянный охотничьим клубом в честь умерщвления известным охотником г. Шарбариним двухтысячного, со времени основания клуба, волка.

<...> Посредине стола, на сахарной скатерти, среди поросят, заливных и вспотевших графинчиков с водками и коньяками лежала шкура юбиляра.

Разновидностью метонимии, часто обозначаемой как специфический вид семантической трансформации, является синекдоха (др.-греч. *συνεκδοχή* – соотношение, дословно – "сопонимание") – "перенос значения с одного явления на другое по признаку количественного отношения между ними: употребление названия целого вместо названия части, общего вместо частного и наоборот" [13]. В основе данного приема находятся логические связи, которые позволяют расширять (название единичного объекта переносится на их совокупность) или сужать значение (название множества объектов переносится на единичный объект). Выразительность синекдохи формируется с помощью выделения значимой части предмета среди остальных, при этом именование этой части фактически является номинацией всего предмета.

Среди традиционных моделей синекдохи, описанных, например, Д.Э. Розенталем и М.А. Теленковой [13], в тексте романа присутствуют следующие: обозначение части объекта вместо целого; использование единственного числа вместо множественного; использование множественного числа вместо единственного.

Как отмечает В.Н. Немченко, "в русском языке чаще всего осуществляется перенос названия части предмета

на соответствующий предмет в целом, например, названия части человеческого организма на всего человека" [6, с. 278]. В исследуемом тексте такие номинации созданы с помощью компонентов, ставших общеязыковыми метонимиями и закрепленных в словарях "голова" и "лицо": *городской голова, влиятельное лицо, действующее лицо, должностное лицо, лицо, постороннее лицо.*

Единица "голова" вошла в данный переносный значение в русский язык с конца XVIII века и обозначает "председателя некоторых выборных органов (в Российском государстве до 1917 г.)" [1]. Так, в "Энциклопедическом словаре" Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона указывается, что в конце XIX – начале XX веков городским обывателям каждого города было предоставлено право составить городское общество, а для общественного управления им дозволено было составить Общую городскую думу из гласных и городского головы [16, с. 324]:

- А городским головой я предлагаю выбрать все-таки мосье Чарушников.

Лексема "лицо" зафиксирована в словаре в значении: "человек как член общества. // устар. Человек, занимающий высокое общественное положение, пользующийся авторитетом, известностью и т.п.; особа, персоне. // Человек с его специфическими особенностями; личность. // Действующее лицо; персонаж" [1]. Антропонимант действующее лицо является фразеологической единицей со значением "герой (героиня) литературного произведения" [15]. В составе устойчивых выражений *влиятельное лицо, должностное лицо, постороннее лицо* компонент "лицо" приобретает оттенок официальности:

В коридоре к уходящему уже Бендеру подошел застенчивый Ахьен и дал ему червонец.

- Это 114 статья Уголовного кодекса, - сказал Остап, - да-ча взятки должностному лицу при исполнении служебных обязанностей.

Также к модели именованного человека через обозначение его части нами были отнесены антропониманты *баритон, дискант, меццо-сопрано, колоратурное сопрано, лирическое сопрано*, обладающие обобщенной семантикой "певческий голос". Таким образом, не смотря на то, что номинации обозначают не части тела, а способность человека издавать звуки в процессе пения, признаки синекдохи в примерах выявляются:

Когда приступили к разучиванию арии Риголетто: "Куртизаны, исчадия порока, насмеялись надо мною вы жестоко", - баритон с негодованием заметил, что Ипполит Матвеевич живет с его женой, колоратурным сопрано.

По такому же принципу произошел семантический сдвиг в наименованиях духовых музыкальных инструментов (*валторна, геликон, кларнет, тромбон*), которые об-разно можно назвать частью музыканта, играющего на подобном инструменте. Обратим внимание, что указан-

ные действующие лица номинируются только названными антропонимантами. То есть, авторы фиксируют внимание на единственной черте, имеющей для повествования значение – традиционном, классическом подходе к музыке (*консерваторы от музыки* – как называет их один из второстепенных персонажей), к которому в оппозиции выступают представители альтернативной музыки – *аптечно-негритянский ансамбль*:

Они с отвращением смотрели на саксофоны, флексафоны, пивные бутылки и кружки Эсмарха, которыми было вооружено звуковое оформление.

- Клистирная шайка! - сказал кларнет, поравнявшись с могучей пятеркой.

Таким образом, номинация выполняет и композиционную функцию, не только предоставляя информацию о профессиональной деятельности человека, но и выделяя важную для раскрытия образа черту, способствуя развитию сюжетной линии.

В семантике антропониманта *аптечно-негритянский ансамбль* также присутствует элемент метонимической трансформации значения: таким наименованием авторы называют группу звукового оформления на пароходе "Скрябин", игравшую на "неоркестровых" музыкальных инструментах (саксофонах, флексафонах) и на предметах быта, в том числе приобретаемых в аптеке (пивных бутылках, кружках Эсмарха), негрскую пляску "Антилопа у истоков Замбези" [2, с. 364]:

Зрители разместились на береговых склонах и, сверх всякого ожидания, шумно выражали свое одобрение аптечно-негритянскому ансамблю.

Вторая модель – использование наименования в единственном числе вместо множественного – имеет своей целью указание на собирательность объекта, то есть обозначение множества лиц, связанных с обобщенной распространенной ситуацией. "Собирательное" единственное число подчеркивает, что данная группа объектов представляется как целое, как совокупность, наде-ленная общими свойствами. Таким образом, выявление антропониманта с признаками синекдохи возможно только в контексте, например:

Пассажир очень много ест. Простые смертные по ночам не едят, но пассажир ест и ночью.

С Курского попадает в Москву кавказец в коричневой бараньей шапке с вентиляционными дырочками и рослый волгарь в пеньковой бороде.

Из примеров видно, что речь может идти о каждом, любом человеке, относящемся к данной группе – любой пассажир много ест, каждый кавказец приезжает в коричневой бараньей шапке, каждый волгарь имеет бороду.

Обратная модель – использование наименования во множественном числе вместо единственного – также

становится стилистически активной только в определенном контексте. При этом синтаксическая конструкция примеров, выявленных в тексте, является узуальной:

Ни в какие живоцерковцы я, конечно, не пошел и идти не думал, и Боже меня от этого упаси.

А на самом деле гусар пошел в монахи, чтобы постичь жизнь.

Подобное употребление множественного числа вместо единственного, связанное с эмоциональностью, экспрессией высказывания, обычно свойственно живой разговорной речи, поэтому примеры выявлены только в прямой речи персонажей.

Итак, исследование показало, что метонимия играет значимую роль в процессе антропономинии в художественном тексте.

Метонимическая номинация выполняет лексико-семантическую и стилистическую функции. Лексико-семантический перенос наименования данного типа формирует многозначность слов, дает возможность для высокого уровня обобщения. Индивидуально-авторские метонимические антропономинанты позволяют создать уникальный стиль писателя, живую образственный образ. В романе "Двенадцать стульев" метонимия представлена субстантивным и адъективным типами, созданными по различным семантическим моделям. Синекдоха, как особый вид метонимии, используется в тексте для номинации человека через его часть, обозначения собирательности формой единственного числа вместо множественного и выражения экспрессивности формой множественного числа вместо единственного.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ефремова, Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный / Т.Ф. Ефремова. М.: Русский язык, 2000. 1209 с.
2. Ильф, И., Петров, Е. Двенадцать стульев. Роман / Подгот. текста, вступ. ст., комментарий М.П. Одесского, Д.М. Фельдмана. М.: Вагриус, 1998. 544 с.
3. Крысин, Л.П. Толковый словарь иноязычных слов / Л.П. Крысин. М.: Эксмо, 2008. 944 с.
4. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Ярцева. М.: "Советская энциклопедия", 1990. 688 с.
5. Москалева, М.В. Семантическая деривация имен существительных в современном русском языке второй половины 20 – начала 21 вв.: автореф. дис. ... канд. филол. наук / М.В. Москалева. М., 2009. 27 с.
6. Немченко, В.Н. Введение в языкознание: учебник для вузов / В.Н. Немченко. М.: Дрофа, 2008. 703 с.
7. Новиков, А.Л. Метонимия в русском языке: Семантическая структура. Словообразовательный потенциал. Стилистические функции: дис. ... канд. филол. наук / А.Л. Новиков. М., 1996. 176 с.
8. Ожегов, С.И., Шведова, Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. 4-е изд., доп. М.: Азбуковник, 1999. 944 с.
9. Раевская, О.В. Метонимия в слове и в тексте / О.В. Раевская // Филологические науки. 2000. № 4. С. 49–56.
10. Ратушная, Е.Р. Семантические и грамматические свойства фразеологизмов-антропономинантов, обозначающих лицо по социальным признакам / Е.Р. Ратушная // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. Выпуск № 4. 2013. С. 317–325.
11. Рахилина Е.В., Карпова, О.С., Резникова, Т.И. Модели семантической деривации многозначных качественных прилагательных: метафора, метонимия и их взаимодействие / Е.В. Рахилина, О.С. Карпова, Т.И. Резникова: [Электронный ресурс] // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: По материалам ежегодной Международной конференции "Диалог 2009" (Бекасово, 27–31 мая 2009 г.). Вып. 8 (15). М.: РГГУ, 2009. С. 420–426. URL: <http://www.dialog-21.ru/dialog2009/materials/html/65.htm> (дата обращения: 25.08.2016).
12. Рахманова, Л.И., Суздальцева В.Н. Современный русский язык. Лексика. Фразеология. Морфология: Учебное пособие / Л.И. Рахманова, В.Н. Суздальцева. М.: Изд-во МГУ, Издательство "ЧеРо", 1997. 480 с.
13. Розенталь, Д.Э., Теленкова, М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов / Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова. 3-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1985. 399 с.
14. Соловьева, Е.В. Номинация лица в прозаических произведениях А.С. Пушкина: дис. ... канд. филол. наук / Е.В. Соловьева. Казань, 2006. 251 с.
15. Федоров, А.И. Фразеологический словарь русского литературного языка: ок. 13 000 фразеологических единиц / А.И. Федоров. 3-е изд., испр. М.: Астрель: АСТ, 2008. 878 с.
16. Энциклопедический словарь / Под ред. проф. И.Е. Андреевского. СПб.: Ф.А. Брокгауз, И.А. Ефрон, 1893. Т. 9. 474 с.

ТЕМПОРАЛЬНЫЙ АСПЕКТ ОБРАЗОВ ДОСТОПРИМЕЧАТЕЛЬНОСТЕЙ В ПУТЕВОДИТЕЛЯХ ПО КИТАЮ ДЛЯ РУССКИХ: ТИПЫ И ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ

THE TEMPORAL DIMENSION OF THE IMAGES OF THE SIGHTS IN THE GUIDEBOOKS TO CHINA FOR RUSSIAN: TYPES AND LANGUAGE MEANS OF EXPRESSION

Chen Lei

Annotation

This article discusses the problem of creating the image of tourist attractions in China guide. Image of attractions is formed in the interaction of the addresser and the addressee, i.e. it has a subjective nature. The complexity of influence on the addressee by means of advertising or informational text, such as the guide, is due to the fact that the recipient usually has some idea of attractions that the sender must anticipate and, if necessary, to modify.

Keywords: the temporal aspect of the sights, subjective construct, the type and language means of expression.

Чэнь Лэй

*Аспирант, Московский
государственный университет
им. М.В. Ломоносова*

Аннотация

В данной статье рассматривается проблема создания образа туристической достопримечательности в китайском путеводителе. образ достопримечательности формируется во взаимодействии адресанта и адресата, т.е. носит субъективный характер. Сложность воздействия на адресата посредством туристического рекламного или информационного текста, например путеводителя, обуславливается тем, что адресат, как правило, имеет уже определенные представления о достопримечательности, которые адресант должен предугадать и, если необходимо, модифицировать.

Ключевые слова:

Темпоральный аспект достопримечательности, субъективный конструкт, типы и языковые средства выражения.

В современных междисциплинарных исследованиях туризма важное место занимает проблема создания образа туристической достопримечательности. Достопримечательность рассматривается как многокомпонентный и многоуровневый феномен, который формируется и посредством преобразования реальной действительности (создание инфраструктуры, археологические раскопки, природоохранные мероприятия и т.п.), и посредством преобразования образа того или иного объекта или места в сознании туристов [Crompton 1979] [Gartner 1993] [Milman, Pizam 1995] [Pike, Ryan 2004]. Огромную роль в этом процессе играет мультимедийное информационное поле, которое складывается вокруг достопримечательности. В имеющейся литературе, посвященной изучению текстов, входящих в это информационное поле, показано, что образ достопримечательности формируется во взаимодействии адресанта и адресата, т.е. носит субъективный характер [Погодаева 2008] [Филатова 2012].

Сложность воздействия на адресата посредством туристического рекламного или информационного текста, например путеводителя, обуславливается тем, что адресат, как правило, имеет уже определенные представле-

ния о достопримечательности, которые адресант должен предугадать и, если необходимо, модифицировать: "Before a tourist selects a destination, he/she must be aware of the destination and have the interest and desire to visit it. Often consumers have images of destinations before they receive any promotional information about the destination. These may be based upon myths, stories, legends, impressions, and images communicated by family and friends. Thus, destination marketers have the difficult job of identifying, creating, altering, changing, or completely reinventing the destination's image. Knowing how people judge space and place, and upon which criteria they base these judgments, is extremely important for tourism marketers" ("Прежде чем турист выбирает дестинацию, он должен знать о ее существовании, иметь интерес к ней и желание ее посетить. Часто потребители имеют образы дестинаций, прежде чем они получают какую-либо рекламную информацию о них. Эти образы могут быть основаны на мифах, историях, легендах, впечатлениях и образах, полученных от членов семьи и друзей. Поэтому перед теми, кто занимается маркетингом туристических дестинаций, стоит сложная задача определения, создания, изменения или полного переформирования образа дестинации. Знание того, как люди судят о пространстве и месте и по

каким критериям они выстраивают эти суждения, крайне важно для туристического маркетинга" [Blazevic, Stojic 2006: 59].

Одним из таких критериев является темпоральный аспект достопримечательности. По материалам путеводителей по Китаю для русских туристов мы выделили в этом аспекте четыре подтипа:

- А. Историческая изменчивость состава национальных достопримечательностей;
- Б. Нарратив достопримечательности (реальная история, миф, легенда, связанная с ней);
- В. Время для посещения достопримечательности;
- Г. Последовательность осмотра.

А. Динамика состава национальных достопримечательностей во времени отражается в текстах путеводителей конструкциями с фазисными глаголами:

(1) Колодец был случайно обнаружен при проведении работ в 1984 году и теперь стал одной из достопримечательностей [http://beijing.roadplanner.ru];

(2) Ущелье Дракона представляет собой огромный карстовый каньон, который стал знаменитой достопримечательностью Китая*. [http://vladivostok3000.ru]

* Здесь и далее примеры приводятся с сохранением всех языковых особенностей источника.

Б. Весьма часто с достопримечательностью связана какая-то история, реальная, вымышленная или балансирующая на грани реальности и вымысла. В туристических текстах о достопримечательностях ценность имеют все виды историй, независимо от их истинностного статуса. В путеводителе сюжетное повествование с определенными героями, более или менее пространное, построенное во многом по принципам художественного сюжетного текста сопровождается разнообразными модусными рамками (знания, мнения, воображения), в том числе включающими показатели недостоверности и/или разграничения субъекта речи (автора путеводителя) и определенного или неопределенного субъекта мнения:

(3) Парк Бэйхай был построен в согласии с древней китайской легендой о 3 плавающих островах, которые, как гласит легенда, находились в море Бохай (Бохайский залив в северо-западной части Желтого моря). На них, мол, жили боги, и на одном из них по названию Пэнлай росла трава, дающая бессмертие. В 3 веке до н.э. император Цинь Шихунади, одержимый идеей бессмертия, отправил 500 юношей и 500 девушек на кораблях на поиски острова Пэнлай. Но они не смогли найти его. Император Уди из династии Хань тоже мечтал о бессмертии. Он приказал вырыть озеро позади своего дворца с тремя искусственными холмами, представляющими остров Пэнлай и другие два острова. Эти три легендарных холма были также построены в восточной столице Лоян во времена династии Суй. И

при династии Тан в столице Чаньань (прежнее название Сианя). [http://kitayskiy-akcent.ru]

(4) На севере от зала посетители могут увидеть Колодец, Продлевающий Жизнь. Говорят, что вдовствующая императрица Цыси отошла после солнечного удара, когда выпила воду из него, а затем дала ему имя. [http://beijing.roadplanner.ru];

(5) Во дворе зала установлен огромный камень - самое большое каменное украшение какое можно найти во всех китайских садах. Интересна история происхождения этого камня. Он был найден в горах Фаншань около Пекина одним из чиновников династии Мин - Ми Ваньчжунем (Mi Wanzhong), который захотел перенести его в свой Сад Пионов (место сегодняшнего Пекинского Университета). Но он смог проделать только половину пути поскольку потратил на это все свои деньги и, разорившись, оставил свою затею, бросив этот камень на обочине дороги около Лянсяна (Liangxiang) в 30 километрах к юго-западу от Пекина.

Однажды император Цяньлун возвращался из тура на юг реки Янцзы и увидел этот камень. Узнав его историю, он приказал перевезти камень в Пекин в Летний Дворец. Император дал ему имя Камень Голубого Ириса (青芝岫 - Цинчжи Сю - Qingzhi Xiu - Blue Iris Stone), хотя часто его называют Камень Разоритель (Stone of Wastrel), помятуя о несчастной истории Ми Ваньчжуна. [http://beijing.roadplanner.ru]

Описание начинается одной предикацией репродуктивного регистра, в которой локализуется объект (камень) и отмечается его главный признак - огромный. Затем описание переходит в информативно-описательный регистр (сообщение об уникальной величине камня с использованием специально выбранного для помещения камня "на высшую строчку рейтинга" множества сопоставляемых объектов - каменные украшения в китайских садах), а затем - в информативно-повествовательный (история камня и его имени). Эта история сюжетно раскрывает главный признак камня - его огромную величину. В ней используются предикаты совершенного вида, как называющие внешние, физические действия персонажей, так и раскрывающие их точку зрения (захотел, увидел), что еще больше сближает данный фрагмент с художественным нарративом. Сообщается также о двух конкурирующих именах камня, имеющих разных субъектов-именователей (император и неопределенно-личный субъект) и разную основу номинации - внешний вид камня или его историю. Почему такое описание достопримечательности представляется автору соответствующим коммуникативной задаче и, действительно, с интересом воспринимается адресатами? Здесь есть главные необходимые компоненты для создания туристической мотивации: уникальность объекта, история, символичность и национальный колорит (экзотичность).

Поскольку китайская культура отличается высокой символичностью, в том числе в ней играет огромную роль числовая символика, нарратив, включающийся в описание достопримечательности, часто раскрывает именно символику чисел, например, количества тех или иных элементов на архитектурном сооружении:

(6) В соответствии со строительными стандартами Министерства Труда династии Цин на двойных створках дворцовых ворот в Запретном Городе количество шипов могло быть: 81 шип (9 по 9 рядов), 49 шипов (7 по 7 рядов) и 25 шипов (5 по 5 рядов). Их количество символизировало три ранга ворот, где 81 шип - высший, так как девятка - императорское число. Но есть одно исключение: створки Восточных Цветочных Ворот (Дунхуамэнь - Donghuamen - East Flowery Gate) имеют по 72 шипа (9 рядов по 8). В чем причина? Есть два объяснения. Первое связано с суевериями. В китайской философии Инь и Янь - две противоположности. Древние китайцы верили, что нечетные числа связаны с жизнью, то есть с Янь, а четные со смертью, то есть с Инь. Похоронные процессии императоров Шунчжэ (順治 Shunzhi), Цзяцина (嘉慶 Jiaqing) и Даогуана (道光 Daoguang) прошли через Восточные Цветочные Ворота, поэтому количество выступов - четное. Другое объяснение говорит, что изначально выступов было 81. В 1644 году, когда предводитель крестьянского восстания Ли Чжичэн (Li Zicheng) захватил Пекин, последний император династии Мин Чунчжэнь (崇禎 Chongzhen) бежал из Запретного Города через эти ворота и покончил с собой на горе Цзиньшань. Когда Восточные Цветочные Ворота были восстановлены в начале династии Цин, было приказано убрать один ряд выступов в качестве наказания за то, что эти ворота не преградили императору путь и позволили ему сбежать. [http://kitayskiy-akcent.ru]

Здесь после длинного ряда чисел даются сразу два альтернативных объяснения, связанные с разными историческими событиями. Таким образом, выстраивается характерная для путеводителя цепочка: визуальный стимул (количество шипов) – его символическое значение – история, объясняющая связь визуального стимула и символической интерпретации.

Следует отметить, что периодизация времени в китайских путеводителях национально-специфична: культурные достопримечательности обычно датируются не годами, а указанием на эпоху той или иной династии – см. примеры (3) (5), (6). Это, хотя и создает исторический колорит, не позволяет адресатам, не знакомым с последовательностью китайских династий, ориентироваться в хронологии.

В. Третий субъективно-темпоральный аспект создания образа достопримечательности в тексте путеводителя – указание на время (года или суток), когда ее лучше осматривать:

(7) На следующий день после посещения парка Weihai стоит отправиться в Летний Дворец, и чем раньше вы туда отправитесь, тем лучше. Доехать можно на метро - позавтракать успеете на улице, пока будете идти до парка. После 10 часов сюда приезжают толпы туристов и оценить волшебство места не удастся - а Летний дворец, на мой взгляд, самый красивый объект Пекина. Ранним утром здесь танцуют и гуляют пожилые китайские пары, летают утки, солнце поднимается над озером и начинает окрашивать мосты и строения в теплые цвета. [http://vladvostok3000.ru]

Приведенный фрагмент демонстрирует два основных параметра, по которым оценивается удачное для посещения время: природный и антропогенный. В нем противопоставляются индивидуализованный непосредственный адресат путеводителя (к нему автор обращается в форме второго лица множественного числа – вы) и толпы туристов, которые могут помешать адресату (хотя он тоже турист) оценить красоту места.

Г. Наконец, четвертый субъективно-темпоральный аспект, который проявляется в описаниях достопримечательностей, которые занимают значительное пространство и обзор которых требует времени, – порядок осмотра. Автор может предлагать единственный, наилучший маршрут (последовательность, в которой адресату путеводителя предлагается исследовать достопримечательность) или альтернативные:

(8) Виртуальная экскурсия начнется от Восточных Дворцовых Ворот. Маршрут пройдет через район Двора и прилегающие объекты, а затем по Длинному Коридору к подножью южного склона Холма Долголетия. После мы поднимемся на холм и спустимся по его северному склону к Торговой Улице Сучжоу. Далее перейдем на запад холма к Мраморной Ладье, а затем на пароме переедем на Остров Южного Озера. С острова путь пройдет по Семнадцатиарочному Мосту на восточный берег озера Куньмин, а далее по Западной Дамбе к Картинам Земледелия и Ткачества. [http://beijing.roadplanner.ru]

Таким образом, можно заключить, что любая достопримечательность в путеводителе предстает как погруженный в течение времени субъективный конструкт, полнота восприятия которого и позитивность впечатления определяется тем, насколько хорошо темпоральный план передан автором путеводителя и насколько точно адресат следует его рекомендациям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Погодаева С. А. Языковые средства аргументации во французском туристическом дискурсе : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Иркутск, 2008

2. Филатова Н.В. Стратегии самопрезентации субъекта туристического дискурса // Вестник МГЛУ, 2012. Выпуск 22 (655). С. 56–67.
3. Blazevic N., Stojic A. Pragmalinguistic elements in tourist destination image formation // Tourism and Hospitality Management, 2006. Vol. 12, No. 1. Pp. 57–66.
4. Crompton J. Motivations for Pleasure Vacation // Annals of Tourism Research, 1979. Vol. 6, № 4. Pp. 408–424.
5. Gartner W. C. Image Formation Process // Communication and Channel Systems in Tourism Marketing. New York: The Haworth Press, Inc., 1993. Pp. 191–215.
6. Milman A., Pizam A. The Role of the Awareness and Familiarity with a Destination: The Central Florida Case // Journal of Travel Research, 1995. № 33. Pp. 21–27.
7. Pike S., Ryan C. Destination positioning analysis through a comparison of cognitive, affective, and conative perceptions // Journal of Travel Research, 2004. № 42(4). Pp. 333–342.

© Чэнь Лэй, (chenleimi@mail.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



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

РЕКЛАМА



НАШИ АВТОРЫ OUR AUTHORS

Abdulhalimova R. – Dagestan State Medical University, Makhachkala

e-mail : sabri82@mail.ru

Aksenova S. – Musical College Gnesin FSEI HE "Russian Academy of Music.Gnessin"

e-mail : kateha007@bk.ru

Antonova Yu. – Senior methodologist Yakut Cadet boarding school

e-mail : bella_y_t@mail.ru

Azizhanova A. – Dagestan State Medical University, Makhachkala

e-mail : sabri82@mail.ru

Blinova S. – Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia

e-mail : zolushka14@inbox.ru

Bobokhonov R. – Art. Researcher, Center for Civilizational and Regional Studies of the Institute of African Studies

e-mail : rahimbobokhonov@yandex.ru

Chen Lei – Postgraduate student, Lomonosov Moscow State University

e-mail : chenleimi@mail.ru

Danilov D. – Doctor of pedagogical sciences, professor, corresponding member of correspondent RW

e-mail : bella_y_t@mail.ru

Galimskaia I. – Kirovograd Flight Academy of the National Aviation University, Kirovograd, Ukraine

e-mail : galimskiy@rambler.ru

Gholizade R. – PHD student, University of Tehran, Tehran, Iran

e-mail : bzeynali@ut.ac.ir

Gichikhanova Z. – Dagestan State University, Makhachkala

e-mail : Zarema.Kurbanova.89@mail.ru

Goncharova O. – PhD, associate professor, Omsk Institute (branch) FGBOU VPO, Plekhanov Russian University of Economics

e-mail : oksana04@narod.ru

Gorianska I. – Harbin Normal University, China

e-mail : tomalex99@mail.ru

Gorshkova I. – Senior Lecturer of the English Language Department, Lomonosov MSUBS

e-mail : irinagorshkova@yahoo.com

Ibragimov R. – Ph.D., associate professor of Kazan (Volga) Federal University, leading researcher at the Center of studying of the Tatar diaspora in the Institute of Tatar encyclopedia and Regional studies

e-mail : rus-ibr@inbox.ru

Iryshkov A. – Postgraduate, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

e-mail : alliez11@mail.ru

Ivanov S. – PhD, Polytechnic institute – branch of the Don state technical university, Russia

e-mail : viking0001@mail.ru

Jiang Jun – Harbin Normal University, China

e-mail : tomalex99@mail.ru

Kachalova L. – Shadrinsk State Pedagogical University

e-mail : lada7.54@mail.ru

Kamerova E. – Art. teacher, Polytechnic institute – branch of the Don state technical university, Russia

e-mail : viking0001@mail.ru

Kolmogorova I. – Shadrinsk State Pedagogical University

e-mail : lada7.54@mail.ru

Kurbanov A. – Doctor of Economic Sciences, Associate Professor of the department of material support Military Academy Logistics them. General of the Army AV Hrulev

e-mail : kurbanov-83@yandex.ru

Kuzmicheva M. – Ph. D. in History of Arts, associate Professor, Russian state pedagogical University named after A. I. Herzen, Saint-Petersburg

e-mail : kmaria2212@yandex.ru

Litvinova V. – PhD, associate professor, Polytechnic institute – branch of the Don state technical university, Russia

e-mail : viking0001@mail.ru

Lutovinova E. – Candidate biological Sciences, assistant professor, FGBOU VO "Orenburg State Pedagogical University"

e-mail : lutovina.k@yandex.ru

Malysheva L. – Southern Federal University, Rostov-on-Don
e-mail : a.malyshev2011@yandex.ru

Mikhailov A. – PhD, associate professor, Department of Humanities and socio-economic disciplines Military Academy Logistics them. General of the Army A.V. Hrulev
e-mail : kurbanov-83@yandex.ru

Mikhailova S. – Chuvash State University, Cheboksary
e-mail : briollin@rambler.ru

Moskvina N. – Doctor of pedagogical sciences, associate professor, Far East Federal University, Vladivostok
e-mail : tomalex99@mail.ru

Muzyakova A. – Chuvash State University, Cheboksary
e-mail : briollin@rambler.ru

Novikova I. – FGBOU VO "Orenburg State Pedagogical University"
e-mail : lutovina.k@yandex.ru

Salimov P. – Diplomatic Academy RF
e-mail : parvaz@mail.ru

Samatova Ch. – Ph.D., senior researcher at the Department of Regional Studies and Socio-Cultural Research in the Institute of Tatar encyclopedia and Regional studies of the Tatarstan Republic Academy of Sciences
e-mail : rus-ibr@inbox.ru

Semenova V. – North-Eastern Federal University, Yakutsk
e-mail : semenova_ykt@mail.ru

Shabanova L. – North-Caucasus Federal University (Institute of Service, Tourism and Design – branch of NCFU in Pyatigorsk)
e-mail : shabanovalarisa@mail.ru

Sharabarina N. – Head of the English Language Department, Lomonosov MSUBS
e-mail : irinagorshkova@yahoo.com

Shumilova O. – Chuvash State University, Cheboksary
e-mail : briollin@rambler.ru

Su Yufang – Southwest University of political Science Law
e-mail : su1980@bk.ru

Sumbatyants E. – North-Caucasus Federal University (Institute of Service, Tourism and Design – branch of NCFU in Pyatigorsk)
e-mail : Elena9598@mail.ru

Tatarintseva N. – Southern Federal University, Rostov-on-Don
e-mail : nina_tatarinceva@mail.ru

Timofeev D. – Doctor of historical sciences, leading researcher, Institute of History and Archaeology Ural Branch of the Russian Academy of Sciences
e-mail : dmitrtim@yandex.ru

Timofeeva T. – Kurgan State University
e-mail : timofeevatp@list.ru



Toporov A. – Candidate of Economic Sciences, Head of the Military Academy Logistics them. General of the Army A.V. Hrulev
e-mail : kurbanov-83@yandex.ru

Vasilenko D. – Professor of the Perm State University
e-mail : dashavas2904@rambler.ru

Xie Yiping – Russian Peoples' Friendship University
e-mail : ipin_se@mail.ru

Yumasheva J. – Candidate of Historical Sciences, Deputy Director, The All Russian Scientific and Research Institute for Archives and Records Management VNIIDAD
e-mail : Yumasheva@vniidad.ru

Zeinali B. – Doctor of Philology, Associate prof., University of Tehran, Tehran, Iran
e-mail : bzeynali@ut.ac.ir

Zyukova A. – State Fire Academy of EMERCOM of Russia, Moscow
e-mail : zyukova.anna@mail.ru

НАШИ АВТОРЫ OUR AUTHORS

Требования к оформлению статей, направляемых для публикации в журнале



Для публикации научных работ в выпусках серий научно–практического журнала "Современная наука: актуальные проблемы теории и практики" принимаются статьи на русском языке. Статья должна соответствовать научным требованиям и общему направлению серии журнала, быть интересной достаточно широкому кругу российской и зарубежной научной общественности.

Материал, предлагаемый для публикации, должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях, написан в контексте современной научной литературы, и содержать очевидный элемент создания нового знания. Представленные статьи проходят проверку в программе "Антиплагиат".

За точность воспроизведения дат, имен, цитат, формул, цифр несет ответственность автор.

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей без изменения научного содержания авторского варианта.

Научно–практический журнал "Современная наука: актуальные проблемы теории и практики" проводит независимое (внутреннее) рецензирование.

Правила оформления текста.

- ◆ Текст статьи набирается через 1,5 интервала в текстовом редакторе Word для Windows с расширением ".doc", или ".rtf", шрифт 14 Times New Roman.
- ◆ Перед заглавием статьи указывается шифр согласно универсальной десятичной классификации (УДК).
- ◆ Рисунки и таблицы в статью не вставляются, а даются отдельными файлами.
- ◆ Единицы измерения в статье следует выражать в Международной системе единиц (СИ).
- ◆ Все таблицы в тексте должны иметь названия и сквозную нумерацию. Сокращения слов в таблицах не допускаются.
- ◆ Литературные источники, использованные в статье, должны быть представлены общим списком в ее конце. Ссылки на упомянутую литературу в тексте обязательны и даются в квадратных скобках. Нумерация источников идет в последовательности упоминания в тексте.
- ◆ Список литературы составляется в соответствии с ГОСТ 7.1–2003.
- ◆ Ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

Правила написания математических формул.

- ◆ В статье следует приводить лишь самые главные, итоговые формулы.
- ◆ Математические формулы нужно набирать, точно размещая знаки, цифры, буквы.
- ◆ Все использованные в формуле символы следует расшифровывать.

Правила оформления графики.

- ◆ Растровые форматы: рисунки и фотографии, сканируемые или подготовленные в Photoshop, Paintbrush, Corel Photopaint, должны иметь разрешение не менее 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.
- ◆ Векторные форматы: рисунки, выполненные в программе CorelDraw 5.0–11.0, должны иметь толщину линий не менее 0,2 мм, текст в них может быть набран шрифтом Times New Roman или Arial. Не рекомендуется конвертировать графику из CorelDraw в растровые форматы. Встроенные – 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.

По вопросам публикации следует обращаться к шеф–редактору научно–практического журнала "Современная наука: актуальные проблемы теории и практики" (e–mail: redaktor@nauteh.ru).