

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
(МИНОБРНАУКИ РОССИИ)
ТАГАНРОГСКИЙ ИНСТИТУТ имени А.П. ЧЕХОВА (филиал)
ФГБОУ ВО «РОСТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ЭКОНОМИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ (РИНХ)»**

**ВЕСТНИК
Таганрогского
института
имени А. П. Чехова**

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№ 1 / 2022

Редакционная коллегия:

А. Ю. Голобородько (главный редактор),
А. А. Волвенко (заместитель главного редактора),
Х. Бак (Турция), И. Горетить (Венгрия), К.Р. Нургали (Казахстан),
М. Саньоль (Франция), О. Сюч (Венгрия),
С. Г. Букаренко, Л. В. Быкасова,
О. В. Кравченко, А.Г. Нарушевич, В. В. Сидорякина, Т. Д. Скуднова,
Д. В. Стаханов, Я. Е. Ромм, М. П. Целых.

Раздел I. Психология и педагогика

В.М. Войченко

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕДИАТЕКСТА КАК СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Аннотация. В предложенной статье подчёркивается актуальность проблем медиаобразования и расширения медиаграмотности студентов вуза, приведён анализ данных проведённого анкетирования преподавателей английского языка в вузах с целью выявления частотности, обоснованности, эффективности использования различных средств медиа на занятиях по английскому языку в высшей школе.

Ключевые слова: медиатекст, медиаграмотность, языковой материал, аутентичный видео фильм, аудирование.

V. M. Voychenko

DIDACTICAL POTENTIAL OF A MEDIA TEXT AS THE ENGLISH LANGUAGE EDUCATIONAL MEANS IN UNIVERSITIES

Abstract. The article deals with media education and university students' media literacy enlargement significance problems. The analysis of the survey, conducted among the university English teachers, aimed at the revealing of frequency, coherence, effectiveness of different media sources on English lessons in higher school, is displayed.

Keywords: media text, media literacy, language material, authentic video film, listening comprehension.

Сегодня изучение медиа и обучение посредством медиа приобретают огромную популярность ввиду того, что средства массовой коммуникации все плотнее соприкасаются с нашей повседневной жизнью. В эпоху цифровых технологий и информации нельзя не упомянуть, что медиа захватили все сферы нашей жизни. Не обошёл этот процесс и систему образования. Сегодня очень популярными и востребованными считаются вопросы медиаобразования.

Основной целью предложенной статьи представляется проследить, каким образом, с какой эффективностью, насколько часто можно использовать ресурсы медиа при обучении иностранным языкам в вузе, какими критериями руководствоваться при отборе медиаматериалов, наметить перспективы изучения вопроса повышения медиаграмотности студентов.

В предложенной статье мы опираемся на данные анкетирования, проведённого среди преподавателей иностранных языков, представленные в гугл форме [5]. Целью проведённого исследования являлось выяснить, насколько осознанно используются продукты медиа на занятиях по иностранному языку в вузе, насколько ориентированы современные педагоги в понятиях, связанных с ресурсами массовой коммуникации, как часто и насколько эффективно используются медиатексты на занятиях по английскому языку, по каким критериям осуществляется подбор медиа материалов, в каком виде их лучше использовать на занятиях по иностранному языку в вузе.

Анализ полученных результатов показал, что в большинстве своём преподаватели медиаграмотны, определение понятия «медиатекст» не вызвало затруднений. Из полученных респондентами ответов мы выделим следующие: фильм, статья в прессе, радиоматериалы; сообщение или текст лю-

бого медийного вида; тексты СМИ, радио, телевидения, кино; не только печатный текст; аудио, видео, графика; сообщение, изложенное в любом виде и жанре медиа; вербальный/визуальный/аудио/мультимедийный медиа продукт; текст медийного вида и жанра, связанный со СМИ, интернетом, кинематографом и т. п.; сообщение, изложенное и воспроизведённое с использованием СМИ; текстовый дискурс в любом медиaprостранстве и др. Многие ответы соотносятся с классическим определением медиатекста [2; 3; 4].

Известно, что медиатексты воздействуют на аудиторию в сфере воспитания и образования, развития сознания, формирования поведения, взглядов, реакций, откликов, распространения информации и т.д. Следовательно, формируется медиавосприятие и медиаграмотность, то есть человек становится способен к восприятию, созданию, анализу, оценке медиатекстов, к пониманию социокультурного и политического контекста функционирования медиа в современном мире, кодовых и репрезентационных систем, используемых в медиасреде [3, 32-33].

Как показывает практика, при обучении иностранному языку в вузе необходимость обращения к медиатекстам обусловлена тем, что они содержат актуальную и современную лексику, полностью отражают нынешнюю ситуацию в мире, пополняя знания студентов об экономической и политической жизни страны, об особенностях социальных отношений, системе образования, об основных вузах страны, о культуре и т. д., сообщают сведения, которых нет в художественных и научных произведениях [2, 3-6].

Проведённое нами исследование подтвердило актуальность изучения проблемы использования медиа на занятиях по английскому языку – 100% респондентов считают данный аспект чрезвычайно актуальным, также все респонденты сошлись в одном мнении, отметив интерес студентов при использовании средств медиа на занятиях.

Более 84% респондентов-преподавателей, отметили, что используют ресурсы медиа чаще пяти раз в семестр (рис.1).

Как часто Вы используете ресурсы медиа на своих занятиях?

19 ответов

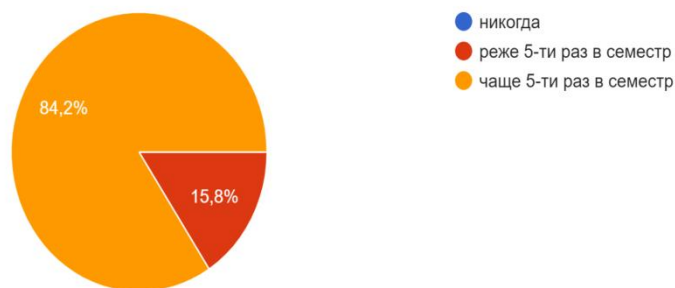


Рис. 1 Результаты ответа на вопрос: «Как часто Вы используете ресурсы медиа на своих занятиях?»

Из наиболее популярных ресурсов были названы обучающие фильмы (47,4%), а также пресса, радиопередачи, средства сети Интернет (рис.2).

Какие средства медиа Вы используете наиболее часто?

19 ответов

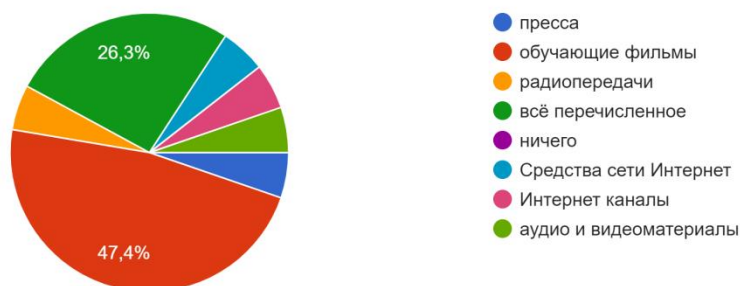


Рис.2. Результаты ответа на вопрос: «Какие средства медиа Вы используете наиболее часто?»

Большинство опрошенных признались, что не испытывают затруднений при использовании медийных средств (52,6%) (рис. 3), отмечая при этом высокую эффективность усвоения нового материала студентами (78,9%) (рис.4).

Испытываете ли Вы технические затруднения при использовании средств медиа?

19 ответов

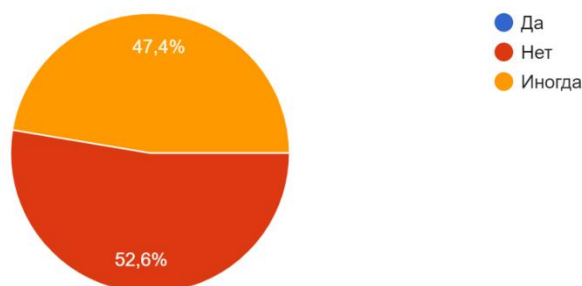


Рис. 3 Результаты ответа на вопрос: «Испытываете ли Вы технические затруднения при использовании средств медиа?»

Насколько эффективно, на Ваш взгляд, проходит процесс освоения языкового материала при использовании медиатекстов?

19 ответов



Рис. 4 Результаты ответа на вопрос: «Насколько эффективно, на Ваш взгляд, проходит процесс освоения языкового материала при использовании медиатекстов?»

Нужно отметить, что сегодня Интернет изобилует источниками, в том числе аутентичными, для использования на занятиях по иностранному языку. Широкую популярность приобретают обучающие и художественные фильмы, призванные расширить словарный запас обучающихся, развивать навыки аудирования, усовершенствовать и отработать грамматические модели. Видов работ с аутентичным фильмом достаточно много. Преподавателю вуза необходимо скорректировать имеющиеся методические средства, тем самым расширяя свой арсенал методов и приёмов работы с учебным видеоматериалом. Современный преподаватель иностранного языка постоянно совершенствуется: на сегодняшний день доступны аутентичные пособия, видеоуроки, проводятся методические семинары и вебинары с участием именитых методистов, авторов известных и востребованных во всём мире учебников. Основной задачей современного преподавателя вуза является выбрать для себя эффективные приёмы и применить их в аудиторной работе со студентами.

Умение правильно подобрать медиаматериал для работы на занятиях со студентами вуза может оказаться недостаточным для эффективной работы с этим материалом. Важно правильно подать данный материал, правильно разработать систему упражнений и заданий на отработку лексического и грамматического материала, на понимание как текста, так и подтекста и на закрепление пройденного материала.

В проведённом анкетировании респондентам был задан вопрос о критериях подбора медиа материалов. Были получены следующие ответы: тема изучения; доступность, соответствие учебному материалу; аутентичность, соответствие теме занятия; соответствие учебным целям, возрасту обучающихся, объём, уровень сложности, качество, этичность содержания; аутентичность текстов, тематическая соотнесённость и уровень языковой сложности текстов; языковой уровень, актуальность, релевантность; актуальность материалов, связь с тематикой занятия, соответствие цензуре и возрастным требованиям обучающихся; методической целесообразностью, уровнем сложности, наличием методической разработки; темами программы курса и т.п.

Очень часто при обучении аудированию посредством медиатекстов возникает вопрос о целесообразности использования субтитров. Современные методисты рекомендуют включать субтитры на конечном этапе прослушивания, т. к. при первичном воспроизведении видеофрагмента сразу с субтитрами навык аудирования не развивается, просмотр фильмов с субтитрами – это быстрое чтение, но не аудирование. Сегодня очень активно развивается техника «shadowing», призванная формировать и совершенствовать навыки звукопроизношения, интонирования, имитации речи носителя языка на базе аудиофайла с прописанными субтитрами. Благодаря технике «shadowing» студент не только развивает звукопроизносительные навыки, но также знакомится с новой лексикой, грамматическим строем изучаемого языка, практикует артикуляцию, вырабатывает правильное произношение.

В проведенном анкетировании нами был задан вопрос преподавателям о том, используют ли они субтитры на занятиях при просмотре аутентичных фильмов. 78,9 % респондентов ответили, что иногда используют субтитры на своих занятиях. Ответы «да» и «нет» разделились поровну – 10,5%. Все преподаватели английского языка знакомы с популярной и очень эффективной техникой «shadowing», активно используя её на своих занятиях при совершенствовании навыка аудирования, а также для отработки интонационных и артикуляционных моделей английской фонетики.

В большинстве случаев преподаватели обращали внимание на соответствие используемых медиатекстов тематике и учебному материалу читаемого курса, принимая во внимание языковой уровень, актуальность, не забывая о цензуре и этических и культурных нормах, транслируемых подаваемым материалом.

В настоящее время, в эпоху информационной войны, факт культурной значимости играет существенную роль при отборе материалов медиа. Преподаватель высшей школы должен быть предельно осторожным, проявлять толерантность, обращая внимание на транслируемые поданным материалом культурные и нравственные ценности.

Из преимуществ аутентичных видео- и аудио материалов, используемых на занятиях по иностранному языку, нужно выделить их способность совершенствовать слухо-произносительные навыки, расширять словарный запас, формировать принятые обществом культурные и нравственные ценности, способствовать развитию коммуникативной компетенции. Применение художественных фильмов – это один из наиболее привлекательных и эффективных способов обучения иностранному

языку. Поэтому крайне важно, чтобы была проделана соответствующая работа по подбору фильмов и заданий к ним для применения их непосредственно на уроках. Целями и задачами такой работы является расширение знаний учащихся по данной теме и улучшение навыков аудирования и разговорной речи, а также развитие социальных и культурных компетенций студентов. Как правило, использование фильмов помогает поддержать мотивацию студентов на достаточно высоком уровне, так как просмотр фильма/его сцен и выполнение упражнений к ним намного интереснее традиционных видов работ [2, 32].

Медиатексты способны гармонично развивать коммуникативную компетенцию обучающихся, объединяющую все имеющиеся у них языковые и речевые навыки и умения: обладание актуальной лексикой, способностью к верной грамматической организации высказывания, навыками аудирования, а также построения устного высказывания.

Медиатекст должен соответствовать принципу дидактической целесообразности аутентичных материалов для учебного использования в конкретном дидактическом контексте и соотноситься с общеметодическим принципом дидактической культуросообразности [1, 5]. При отборе видеомедиатекстов в учебных целях необходимо учитывать возрастные, интеллектуальные и коммуникативные особенности учеников, уровень сформированности коммуникативного владения иностранным языком.

Казанские исследователи А.Н. Файзутдинова и Ф.Х. Исмаева выделяют следующие критерии отбора медиаматериала.

- Объем текста не должен превышать 3000 знаков в печатном варианте.
- Тема сообщения должна быть функциональна, то есть соотнесена с определенной темой, сферой и ситуацией общения с учетом учебной программы.
- Материал должен быть аутентичным, так как аутентичный материал достоверный и в лингвистическом, и социокультурном, и культуроведческом аспекте.
- При отборе видеоматериала длительность звучания сообщения должна быть 2-4 минуты.
- Сообщение должно иметь межкультурную значимость.
- Степень сложности лексического и грамматического наполнения текста, а также степень коммуникативной полезности лексики и грамматических конструкций текста должна соответствовать уровню владения языком учащихся.
- Медиатекст должен иметь воспитательную ценность, которая заключается в развитии уважения к народу стран изучаемого языка [4, 145].

В предложенной статье нами рассматривается медиатекст, представляющий собой наиболее сложный из аудиовизуальных источников информации. Особенно трудными, на наш взгляд, являются художественные фильмы. В нашей статье мы остановим внимание на рассмотрении аутентичного художественного фильма как средства обучения, поскольку только кинофильм может воссоздать живую ситуацию обучения, ту реальную действительность, в которой иноязычная речь используется как средство естественной коммуникации.

Аудитивные источники компенсируют отсутствие языковой среды, предоставляя возможность слушать речь разных лиц, главным образом носителей языка. Речь в записи обладает образцовостью и неизменностью звучания. Эти качества звукозаписи способствуют формированию правильных акустико-артикуляционных образов слов.

Нельзя не упомянуть о радиопередачах, слушая их, учащийся знакомится с жизнью страны изучаемого языка, узнает о важных событиях. Трудности понимания радиопередач связаны с быстрым темпом дикторов, с однократностью предъявления информации, со сложностью языковой формы и с наличием радиопомех.

Все вышеуказанное говорит о том, что применение источников информации, представленной медиатекстами, должно осуществляться на основе градации трудностей, которая выражается в постепенном и последовательном включении в педагогический процесс всех источников информации, начиная с легких и заканчивая сложными.

Основной целью использования медиатекстов на занятиях по иностранному языку является

формирование коммуникативной компетенции, включающей в себя многоаспектность знаний об изучаемом языке, о системе культурных ценностей, присущих изучаемому языку.

Помимо коммуникативной компетенции, современный студент должен овладевать основами медиаграмотности, учиться работать с современными средствами массовой коммуникации. Грамотное и методически выверенное использование средств медиа значительно повышает эффективность обучения всем видам речевой деятельности, развитию кругозора учащихся, повышает интерес и мотивацию к дальнейшему изучению иностранных языков.

Проведённое нами исследование показало, что медиатексты обладают значительным дидактическим потенциалом, грамотное и умелое их использование на занятиях по английскому языку способствует эффективному обучению студентов, повышает их познавательный интерес, мотивацию, уровень общей эрудиции, способствует формированию коммуникативной компетенции.

Перед современным преподавателем высшей школы, вынужденным работать также в условиях дистанционного обучения, использование средств медиа открывает массу возможностей разнообразить свои занятия, развивая различные навыки студентов. Тема проведённого исследования весьма актуальна, поскольку в современном мире, в потоке информации, преподаватель способен утонуть, не справиться с управлением. Наша задача – направить, найти всевозможные эффективные способы достижения дидактических целей с использованием правильных технологий, грамотных подходов, опираясь на опыт наших отечественных и зарубежных коллег.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сафонова, В.В. Развитие культуры восприятия устной речи при обучении иностранному языку: современные методические проблемы и пути их решения // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 5. – С. 2-9.
2. Сафонова, В.В., Базина Н.В. Методические принципы отбора аутентичных видеофильмов для учебных целей // Иностранные языки в школе. – 2014. – №6. – С. 2-10.
3. Терехов, И.В. Об использовании фильмов для изучения английского языка и речевого поведения его носителей // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – Тамбов, 2009. – Вып. 3 (71). – С. 32-34.
4. Файзутдинова, А.Н., Исмаева, Ф.Х. Обучение иностранному языку с использованием информационных технологий (на примере использования фильмов и видеофильмов) // Информационные технологии в исследовательском пространстве разноструктурных языков: сб. ст. 1 Междунар. интернет- конференции молодых ученых. Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет. – 2017. – С. 144-147.
5. <https://docs.google.com/forms/d/1KScidKeKfC-EPN3Teh13OI7ZZLZNox9Lh2iIafuH39Q/edit#responses>

Е.Е. Дебердеева, Д.О. Мацыпаева

КОНТЕНТ ЖУРНАЛА “NATIONAL GEOGRAPHIC” КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ (ПО МАТЕРИАЛАМ ПУБЛИКАЦИЙ О СОЦИАЛЬНЫХ И РАСОВЫХ ПРОБЛЕМАХ В США)

Аннотация. В данной статье рассматриваются способы формирования межкультурной компетенции студентов на аутентичном языковом материале журнала “National Geographic”; также приведён анализ данных проведённого опроса студентов, изучающих английский язык, с целью выявления их отношения к социальным проблемам в англоязычных странах.

Ключевые слова: языковое взаимодействие, межкультурная компетенция, аутентичный языковой материал, ценностная доминанта.

Е.Е. Deberdeeva, D.O. Matsypaeva

THE CONTENTS OF “NATIONAL GEOGRAPHIC” MAGAZINE AS A MEANS OF STUDENTS’ CROSS-CULTURAL COMPETENCE FORMING (BASED ON ARTICLES ABOUT SOCIAL AND RACIAL PROBLEMS IN THE USA)

Abstract. The article deals with the ways of students' cross-cultural competence forming on the authentic language material of the "National Geographic" magazine. Also, the analysis of the survey conducted among students, learning English, aimed at revealing of their attitude towards social problems in English-speaking countries is given.

Keywords: cross-language interoperability, cross-cultural competence, authentic language material, axiological dominant.

Изучение английского языка в России сегодня предполагает формирование обширного набора компетенций, позволяющих студентам по завершении процесса обучения приобрести не только глубокие знания языка, но и заложить основы, необходимые для участия в непосредственном и опосредованном диалоге культур. Все больше выпускников как языковых, так и неязыковых вузов, приходя на рабочее место, сталкиваются с необходимостью осуществлять языковое взаимодействие на английском языке как в устной, так и в письменной формах.

Согласно ФГОС ВО направления 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» выпускник-бакалавр должен «обладать способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия, а также способностью работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия [9].

Это накладывает большую ответственность на преподавателя при подборе материалов, используемых на занятиях по английскому языку в вузе, так как успешность работы в условиях осуществления межкультурной коммуникации напрямую зависит от сформированности межкультурной компетенции как цели и результата иноязычного образования в вузе [2].

Цель предпринятого исследования – рассмотреть межкультурное иноязычное общение как сложную многокомпонентную систему для выявления составляющих межкультурной иноязычной коммуникативной компетенции, а также продемонстрировать, что использование контента ресурсов National Geographic может являться эффективным средством формирования рассматриваемой компетенции у студентов.

В задачи исследования входило:

- 1) продемонстрировать, что в качестве составляющей межкультурной компетенции следует рассматривать способность адекватно интерпретировать и анализировать социальные проблемы;
- 2) проанализировать компоненты межкультурной компетенции и релевантного контента National Geographic для ее формирования с демонстрацией кейса-применения.

Актуальность исследования заключается в том, что даже самые современные учебники не могут обновлять контент так часто, как меняется история, меняются реалии жизни людей во всем мире, в том числе и в англоязычных странах. Без изучения дополнительных материалов, отражающих современность, студенты упускают важные детали, что может стать причиной межкультурных конфликтов и иных социальных проблем при осуществлении иноязычной коммуникации.

Новизна выполненного исследования заключается в том, что в нем продемонстрированы примеры формирования межкультурной компетенции студентов на основе аутентичных материалов ресурсов "National Geographic", применяемых в учебном процессе обучения английскому языку, характерной особенностью которых является объективность и непредвзятое отношение к социальным процессам, протекающим в англоязычных странах

Межкультурная компетенция формируется в процессе обучения иноязычному общению с учетом культурных и ментальных различий носителей языка и включает в себя определенные умения и опыт, отвечающие за успешность коммуникации с людьми, живущими в другой культурной реальности. Соответственно, одной из основных целей обучения иностранному языку должно стать формирование коммуникативно активной личности, способной обеспечить адекватное межкультурное общение. Осознание возможных проблем, возникающих в процессе диалога представителей различных культур, понимание национально-культурных особенностей и речевого поведения носителей языка, являются значимыми факторами, помогающими избежать трудностей, таких как ошибочная интерпретация реакции собеседника и оценки сложившейся ситуации [7].

В ходе исследования нами был проведен опрос-анкетирование выпускников как языковых, так и неязыковых вузов (20 студентов ЛГПУ им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, 10 студентов НИУ ВШЭ, 10 студентов ВАВТ минэкономразвития РФ и 10 студентов ТИ имени А.П. Чехова (филиал «РГЭУ(РИНХ)») на предмет их осведомленности о социальных проблемах в англоязычных странах; проведенный опрос показал, что 81% респондентов не обсуждали социальные проблемы страны изучаемого языка на занятиях по иностранному языку в период обучения в вузе, в то время как 93% выпускников выразили свое согласие с предложенным для обсуждения высказыванием: «Представители разных стран и культур сталкиваются со сложностями в общении и понимании друг друга из-за плохой осведомленности об их истории, языке, культуре и социальных проблемах».

В ходе исследования нами были проанализированы наиболее часто используемые подходы к проблеме формирования межкультурной компетенции и ее определению.

В.В. Сафонова определяет межкультурную компетенцию как «некий уровень владения языковыми, речевыми и социокультурными ЗУН, позволяющими обучаемому коммуникативно приемлемо и целесообразно варьировать свое речевое поведение в зависимости от функциональных факторов одноязычного или двуязычного общения, создающего основу для коммуникативного развития» [6,23].

Считается, что компетенция формируется в процессе межкультурного взаимодействия. Усваиваемые знания делятся на общие, включающие в себя знания общекультурных реалий, уважение к национальным и культурным особенностям, а также специфические, которые представлены знаниями об определенной культуре. Одни исследователи рассматривают межкультурную компетентность как «комплекс аналитических и стратегических способностей, расширяющих интерпретационный список индивида в процессе межличностного взаимодействия», другие - способностью «...добиваться понимания в процессе взаимодействия с представителями другой культуры» [8].

Система главных и всеми признанных ценностей, которые впоследствии будут служить основным ориентиром в жизни человека, формируется в его сознании в процессе освоения закрепившихся в культуре норм, ритуалов, традиций и т.д. В разных культурах их набор неповторим. Это делает каждую культуру специфической и самобытной. В то же время интересно отметить, что типичные черты своей культуры зачастую расцениваются как очевидные [1,78].

Межкультурные контакты приводят к обмену представлениями и идеями, распространению отдельных элементов культуры за ее пределы. Однако общение с представителями других культур может быть затруднено из-за озвученных ранее различий. Избежать серьезных конфликтов возможно только развивая толерантность, умение быстро адаптироваться и обладать гибкостью мышления [3].

В данном исследовании мы рассмотрели модель формирования ценностных доминант межкультурного общения бакалавров, опубликованную Медведевой Светланой Александровной (кандидатом педагогических наук, доцентом кафедры иностранных языков БГАУ) [4]. В качестве цели работы преподавателя в ней рассматривается формирование ценностных доминант (термин С.А. Медведевой) межкультурного общения при подготовке бакалавров. Достижение этой цели возможно через прохождения ряда взаимосвязанных этапов. На начальном этапе студентам важно привить осознание необходимости овладения ценностями межкультурного общения, сформировать мотивацию к их формированию, актуализировать аксиологические приоритеты.

Проведенный опрос показал, что по мнению 60% респондентов, иностранный язык в вузе преподавался комплексно, но только 20% опрошенных подтвердили факт обсуждения социальных проблем стран изучаемого языка на языковых занятиях в вузе. Среди социальных проблем, обсуждаемых на занятиях по иностранному языку, были названы такие, как «расовое неравенство» – 18.8% и «гендерное неравенство» – 6.3%. Результаты опроса представлены в виде диаграммы (см. рис.1).



Рис. 1. Результаты опроса студентов относительно определения социальных проблем на занятиях по иностранному языку.

Как видно из диаграммы на рисунке 2, проблема гендерного неравенства в США вызвала наименьшее сочувствие у опрошенных: 68.8% респондентов пришли к выводу, что у общества нет веских оснований бурно реагировать на эту проблему. Казалось бы, о проблеме слышали, а в чем она заключается – не обсуждали. Темы массшутинга или полицейской жестокости вызывают чувство тревожности у жителя любой страны. Проблемы гендерные и социальные недооцениваются, видимо, в силу их недостаточного обсуждения.

"По моему мнению, у бурной реакции общества на ЭТУ проблему в США нет серьезных оснований" (выберите одну проблему) [Копировать](#)

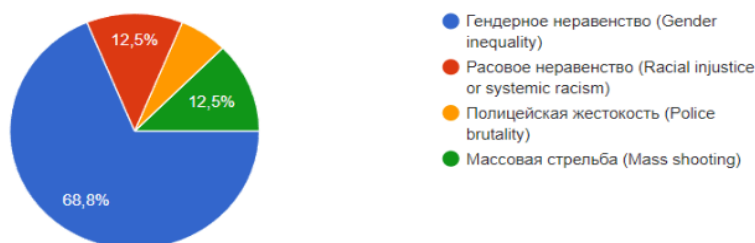


Рис. 2. Результаты опроса респондентов об отношении к социальным проблемам.

Необходимо отметить, что качество профессиональной активности обучающегося в значительной мере зависит от того, насколько развит его аксиологический потенциал. В свою очередь, развитие аксиологического потенциала личности зависит от каждого студента, что должно повлечь за собой качественные изменения в ценностном отношении к будущей профессии, к самому себе, к учебной деятельности [5].

Процесс формирования ценностных ориентаций в процессе межкультурного общения предполагает коллективную работу исследователя со студентами. На тематических занятиях студенты рассматривают коммуникативные правила, обсуждают этические нормы, учатся адекватной реакции в различных ситуациях общения, разбираются в причинах конфликтов и ищут правильные пути их решения, формируя тем самым ценностное отношение к иностранному языку как средству межкультурной коммуникации [4].

Выполняя исследование, мы обратились к изданию “National Geographic”, которое вот уже более 130 лет является достоверным источником информации и активно занимается просветительской деятельностью [10].

Студенты факультета иностранных языков Таганрогского института имени А.П.Чехова активно занимаются по учебникам издательства National Geographic Learning, а преподаватели и магистранты активно участвуют в вебинарах и онлайн мероприятиях, организуемых издательством. Поэтому в качестве материала для анализа нами были выбраны статьи, опубликованные на сайте издательства.

На занятиях мы предлагаем использовать аксиологическую тематику, что позволяет студентам проводить аналогии при сопоставлении различных культурных и коммуникативных норм, анализировать сходство и различие в правилах общения, а также выделять общечеловеческие ценности, являющиеся базовыми для любой культуры.

В предлагаемом в данном исследовании виде работы по формированию межкультурной компетенции студентов, мы видим возможным включить выбранные статьи в программу тематических мартовских уроков (урока), посвященных Women’s History Month, который ежегодно проводится во многих странах мира с 1987 года [11].

Планирование и проведение такого занятия может осуществляться по привычному для преподавателя алгоритму:

1. Warm up;
2. Lead-in;
3. Study (Language focus);
4. Practice;
5. Cool down.

На начальных стадиях урока мы рекомендуем заинтересовать студента ответами на вопросы по будущему содержанию статьи по типу True/False.

Например, *в 1964 году вузы какой страны имели отдельные входы для студенток, а также имели разрешенные и запрещенные для посещения женщинам коридоры?* (Варианты ответа: США или СССР)

Подобные вопросы привлекут внимание студента к неожиданным фактам из недавней истории «прогрессивного запада», а также создадут «мостик» для ассоциации себя с такими же студентами 70-х и помогут понять мотивацию борцов за доступность образования сегодня.

В процессе работы над статьей на занятии имеет смысл сфокусироваться на лексике по теме образования и работы, которую уже частично выделил для нас сайт. Также в статье есть графики и диаграммы, анализ которых будет способствовать развитию мыслительной и речевой деятельности обучающихся.

Овладение практической стороной иноязычной речи можно обеспечить за счет заданий по содержанию текста после прочтения, выводя в речь пройденную лексику и конструкции. Задача формирования ценностных ориентаций и понимания исторического и культурного контекста борьбы за равный доступ к образованию в США может быть реализована посредством дискуссий о важности образования. Такие формы работы предоставляют возможность также практиковать грамматику (в частности Conditionals.) наряду с формированием межкультурной компетенции изучающих английский язык как иностранный.

Таким образом, в ходе проведенного исследования, мы продемонстрировали, что контент журнала National Geographic, посвященный социальным проблемам в США, может применяться как эффективный способ развития межкультурной компетенции студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грушневицкая, Т.Г. Основы межкультурной коммуникации / Т.Г. Грушневицкая, В.Д. Попков, А.П. Садохин; под ред. А.П. Садохина. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 352 с.
2. Куклина, С. С., Черемисинова, И. С. Межкультурная иноязычная коммуникативная компетенция как основа обучения иноязычному общению в вузе // Язык и культура. – 2018. – № 41. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhkulturnaya-inoazychnaya-kommunikativnaya-kompetentsiya-kak-osnova-obucheniya-inoazychnomu-obscheniyu-v-vuze> (дата обращения: 12.04.2022).

3. Латыпова, Э. Р., Маджуга, А. Г. Особенности формирования межкультурной компетенции у бакалавров неязыковых специальностей вузов // Здоровье и образование в XXI веке. – 2016. – № 11. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-mezhkulturnoy-kompetentsii-u-bakalavrov-neyazykovykh-sposialnostey-vuzov> (дата обращения: 12.04.2022).
4. Медведева, С.А. Модель формирования ценностей межкультурного общения бакалавра вуза // Вестник ФГОУ ВПО Брянская ГСХА. - 2017. - №4 (62). - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-formirovaniya-tsennostey-mezhkulturnogo-obscheniya-bakalavra-vuza> (дата обращения: 12.04.2022).
5. Медведева, С.А., Голуб Л. Н. Применение системы аксиологически ориентированных занятий при обучении студентов английскому языку/ С.А. Медведева, Л.Н. Голуб // Вестник ЮУрГГПУ. – 2017. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-sistemy-aksiologicheskii-orientirovannykh-zanyatii-pri-obuchenii-studentov-angliyskomu-yazyku> (дата обращения: 11.04.2022).
6. Сафонова, В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. – Воронеж: Истоки, 1996. – 238.
7. Целоева, Д.А. Межкультурная компетенция как элемент профессиональной компетентности будущего педагога-лингвиста/ Д.А.Целоева // МНКО. – №3 (76). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhkulturnaya-kompetentsiya-kak-element-professionalnoy-kompetentnosti-buduschego-pedagoga-lingvista> (дата обращения: 14.04.2022).
8. Хайбулаев, М.Х., Абдурахманова П.Д., Идрисова П.Г. Анализ подходов определения межкультурной компетентности/ М.Х. Хайбулаев, П.Д. Абдурахманова, П.Г. Идрисова // МНКО. – 2018. – № 4 (71). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-podhodov-opredeleniya-mezhkulturnoy-kompetentnosti> (дата обращения: 13.04.2022).
9. Об утверждении федерального государственного образовательного высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата) – URL: <fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440305>.
10. Women faced unchecked discrimination in U.S. schools—until Title IX. – URL: <https://www.nationalgeographic.com/history/article/the-history-and-legacy-of-title-ix>
11. How women claimed their place in America’s history books/ URL: <https://www.nationalgeographic.com/history/article/why-the-us-celebrates-womens-history-month-every-march>

С.А. Донских, О.С. Дмитриева

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЛАСТИЛИНА И СОЛЁНОГО ТЕСТА НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Вопрос: «Что же лучше – пластилин или солёное тесто – для занимательной лепки?» – является актуальным, т.к. лепка развивает мелкую моторику, художественный вкус, творческую фантазию, благотворно влияет на нервную систему обучающегося младшего школьного возраста.

Ключевые слова: пластилин, солёное тесто, лепка, дымковская игрушка.

S.A. Donskikh, O.S. Dmitrieva

THE USE OF PLASTICINE AND SALTED DOUGH AT TECHNOLOGY LESSONS IN ELEMENTARY SCHOOL

Abstract. Subject: «What is better? – plasticine or salted dough – for entertaining modeling? » – is relevant, because modeling develops fine motor skills, artistic taste, creative imagination, has a beneficial effect on the nervous system of a student of primary school age.

Keywords: Plasticine, salted dough, modeling, dymkovskaya toy.

У всех людей на планете есть любимое занятие, которому каждый посвящает своё свободное время, зачастую на протяжении всей жизни. Я, О.С. Дмитриева, работаю учителем начальных классов, поэтому на уроках технологии мы с обучающимися лепим и изучаем разные техники лепки.

На одном из уроков технологии у нас возник вопрос: «Что лучше использовать для лепки – пластилин или солёное тесто?» Данная тема вызвала небывалый интерес и жаркую дискуссию. Первым делом нас заинтересовал вопрос истории возникновения пластилина, его состав и свойства. Затем мы поставили перед собой цель выяснить, возможно ли приготовить солёное тесто для лепки в домашних условиях и что из него можно вылепить?

Для многих людей поделки из пластилина, лепка из пластилина связаны с детством. Этот материал обычно используется для развития мелкой моторики рук у детей, а впоследствии – художественных навыков, а также для изготовления оригинальных и незатейливых вещей. Пластилин – яркий, мягкий, эластичный, из него можно создать абсолютно всё: свой живописный мир, полный приключений, ярких образов, необычных сказочных существ.

В словаре С.И.Ожегова *пластилин* определяется как пластичный материал для лепки, состоящий из глины и воска с добавлением жиров, вазелина и других веществ, препятствующих высыханию.

Согласно истории, многие люди старшего поколения помнят жирные пятна на вещах и одежде после работы с пластилином. В настоящее время при производстве пластилина используют высокотехнологичные полимерные материалы, безопасные для детей.

Одна из версий, имеющая право на существование, заключается в том, что появлением пластилина мы обязаны преподавателю Школы искусств Вильямом Харбаттом в Англии в 1897 году. До появления пластилина для лепки использовалась исключительно глина, и Вильям Харбатт захотел создать для своих учеников такой материал, который бы не высыхал при высекании скульптур и мог быть использован много раз. Вначале Харбатт намеревался использовать своё изобретение исключительно в образовательных целях, но увидев, какое удовольствие и восторг от работы с новым материалом получила его семья, принял решение о торговле пластилином, чтобы и другие дети могли радоваться и развиваться.

Каждый из нас в детстве хотя бы раз лепил животных, машины, дома, человечков. Отсюда у нас возник замысел, предназначенный для изготовления пластилиновых животных и освоению техники лепки из пластилина в начальной школе. Одновременно мы занялись выяснением возможностей современного пластилина.

Следует отметить следующие свойства пластилина, делающие его популярным материалом для лепки:

- 1) пластичность, изменяющаяся в зависимости от температуры;
- 2) водонепроницаемость (не мокнет);
- 3) гибкость (принимает любую форму).

Для многих детей этот материал превращается из хобби в настоящее творчество на многие годы.

Состав современного пластилина:

- 1) измельчённый глиняный порошок;
- 2) воск пчелиный;
- 3) животное сало;
- 4) церезин;
- 5) цветные красители;
- б) вазелин.

Далее мы с обучающимися посмотрели мультфильм «Пластилиновая ворона», который был создан в 1981 году Александром Татарским. В прошлом пластилиновые мультфильмы были очень популярны. Как выяснилось, для создания этого мультфильма было израсходовано не менее восьмисот килограммов пластилина! Но в то время пластилин не имел таких ярко выраженных цветов, как сейчас, поэтому создатель решил раскрасить пластилин в более яркие тона.

После изучения истории создания пластилина, его состава, свойств и существующих методик лепки мы приступили к лепке персонажей из любимого мультфильма «Смешарики» (рис. 1).



Рис. 1. Процесс лепки персонажей мультфильма

И вот что у нас получилось (рис. 2):



Рис. 2. Персонажи мультфильма из пластилина

Но перед нами стоял ещё один вопрос: что такое солёное тесто и что из него можно вылепить? Мы приступили к его изучению.

Тесто – густая масса из муки, замешанной на жидкости (чаще всего воде). Это превосходный материал для работы.

Лепка из теста – искусство давнее, однако менее известное и распространённое, чем лепка из пластилина. Веками из теста выпекали хлеб и хлебобулочные изделия. Но из теста можно выпекать и различные декоративные изделия.

Хотелось бы выделить свойства солёного теста:

- 1) пластичность,
- 2) мягкость,
- 3) окрашиваемость специальными пищевыми красками,
- 4) полифункциональность применения (подходит для занятий лепкой как в домашних условиях, так и в условиях образовательного учреждения).

Приготовить солёное тесто очень легко и просто, и занимает это совсем мало времени. Его можно приготовить даже в классе вместе с детьми, ведь все ингредиенты, которые входят в его состав (соль, вода, мука), безопасны для здоровья.

Вместе с учениками мы узнали, что существуют определенные приёмы лепки. В основном для изготовления изделий используются такие исходные элементы, как колбаска и шарик.

Для того чтобы украсить изделия из солёного теста, используется много различных мелких элементов декора: бисер, пайетки, ленточки, бусинки, цветочки, косички, листочки и т. д. При изготовлении, например, листочков необходимо слепить колбаску, затем раскатать ее, а после разрезать её на одинаковые части-цилиндры, которые далее необходимо скатать в шарик. Шарик нужно расплюснуть в лепёшку и пальцами рук – большим и указательным – сформировать форму листа. Пржилки листа можно прорисовать с помощью зубочистки или тонкой шпажки.

Цветы, например, розочки, можно вылепить из тонко раскатанной ленты, аккуратно накрученной на зубочистку. При этом сформировать в нужный размер и формат цветка.

При лепке фигурок людей в основе лежит колбаска, которой нужно придать пирамидальную форму. Для изготовления головы обычно используют шарик из теста необходимого размера. Намного сложнее изготавливать плоскостные детали. Для изготовления плоскостных элементов лучше использовать подготовленный заранее шаблон.

Для того чтобы изготовить солёное тесто разных цветов и оттенков, в него можно добавить цветные чернила, пищевые красители, гуашевые краски. При добавлении в тесто какао-порошка, получается красивый шоколадный оттенок. Для того чтобы тесто приобрело цвет кожи и имело более пастельный оттенок, в него нужно добавить сок моркови. Из такого теста хорошо получаются лица. При этом даже после обжига теста в печи цвет не теряется.

А вот если в солёное тесто добавить небольшое количество молока, то после обжига тесто приобретает желтовато-золотистый оттенок.

Золотое и серебряное тесто – это дизайнерская роскошь. Сделать такое тесто очень просто: нужно замешать в тесто золотую или серебряную краску (гуашь или акрил). В канцелярских магазинах можно найти гель с блёстками для гуаши. Его хорошо добавлять в состав теста вместе с золотой краской.

При использовании пищевых красителей, натуральных соков свеклы и моркови тесто не просто становится цветным, оно ещё и оставляет чистыми руки, что очень важно при лепке.

Результаты работы учащихся с солёным тестом представлены на рис. 3 и 4.



Рис. 3. Работа с солёным тестом.



Рис. 4. Фигурки из раскрашенного солёного теста.

На рис. 4 представлена поделка «Дымковская барыня», вылепленная учащимися 4 класса. Возникла она в Кировской области, на Вятке. Вначале изготовление её связывалось с древним, ещё языческим праздником Свистопляски. Благодаря этому первоначально игрушка должна была издавать шум и отпугивать злых духов, поэтому зачастую представляла собой свистульку. За время существования дымковской игрушки мастерицы немного изменили подход к ее изготовлению. В настоящее время больше внимания уделяется декоративной обработке изделия. В результате, наряду с животными, лепятся и фигурки людей, в наряде которых отчётливо прослеживаются мотивы народного стиля. И сейчас дымковская игрушка – это игрушка, отличающаяся декоративным назначением.

В результате проведённых исследований совместно с обучающимися сделаны следующие выводы.

1. Во-первых, при работе с солёным тестом, несмотря на то что оно пластичное и мягкое, его необходимо держать в полиэтиленовом пакете, чтобы оно не затвердело. Необходимо использовать воду для смачивания рук, наносить достаточную толщину теста на держатель, а по завершении работы соблюдать правильный температурный режим выпекания.

2. Пластилин, напротив, можно держать открытым на поверхности, и он не зачерствеет, причем, чем больше его мнёшь, тем он становится мягче и податливее.

В заключение хотелось бы отметить, что все материалы для лепки (и пластилин, и тесто) способствуют развитию творчества, художественного вкуса, мелкой моторики и благотворно влияют на нервную систему.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волкова, Н. Разноцветный пластилин. Оригинальные поделки для веселого творчества / Н.Волкова – М.: Эксмо, 2011. – 593 с.
2. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка. / Ожегов С.И. – М. Мир и образование, 2016 г. – 736 с.
3. Рони Орен. Секреты пластилина / Рони Орен М.: Махаон. –2010.
4. Тонконог, И. Поделки из солёного теста и пластилина / И. Тонконог. – М.: Газетный мир «Слог», 201. – 741 с.
5. Янушко, Е.А. Пластилиновый мир. Маленький художник/ Е.А.Янушко. – М.: Мозаика-синтез –2008. –16 с.
6. <http://poemata.ru/poets/serebryakova-lena/plastilin/>
7. <http://plast.me/classic/139-kratkaya-ist...>
8. <http://azbukalepki.ru/vse-o-plastiline/vidy-plastilina.html>
9. <https://detstrana.ru/article/rebenok-1-3/razvitiye/vremya-lepit-7-poleznyh-svoystv-plastilina/>
10. <http://www.nadomu.com/rabotat-s-polimernoj-glinoj-legko/>

Т.Н. Занина, П.В. Ткачук, М.Б. Савченко, Е.И. Кибенко

ГИМНАСТИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ДВИГАТЕЛЬНОЙ КООРДИНАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Гимнастические упражнения на уменьшенной опоре являются одним из эффективных средств развития двигательных способностей детей старшего дошкольного возраста. Использование этих упражнений в процессе физкультурных занятий детей старшего дошкольного возраста позволит развивать способности к реагированию, равновесию (в движении и в покое), воспроизведению ритма, ориентировке в пространстве и дифференцированию временных, пространственных и силовых параметров.

Ключевые слова: Гимнастические упражнения на уменьшенной опоре, двигательные способности, дети старшего дошкольного возраста.

T.N. Zanina, P.V. Tkachuk, M.B. Savchenko, E.I. Kibenko

GYMNASTIC EXERCISES AS A MEANS OF DEVELOPMENT MOTOR COORDINATION OF PRESCHOOL CHILDREN

Abstract. Gymnastic exercises on a reduced support are one of the effective means of developing motor and coordination abilities of older children of pre-school age. The use of these exercises in the process of physical education of older preschool children will allow them to develop the ability to react, balance (in motion and at rest), rhythm reproduction, orientation in space and differentiation of temporal, spatial and power parameters.

Keywords: Gymnastic exercises on a reduced support, motor coordination abilities, older preschool children.

В системе образования в последнее время происходят значительные преобразования. Данный процесс не может не отразиться на системе дошкольного образования. Вследствие этого выдвигаются высокие требования к организации воспитательно-образовательного процесса детского учреждения, к педагогическим задачам, к эффективности их решения.

В настоящий период современному первокласснику необходимо иметь определенный багаж знаний, умений, то, о чем еще несколько лет назад и не могли предположить. Особое значение при подготовке к школе будущего первоклассника приобретает уровень его физической подготовленности, физических и личностных качеств, в связи с тем, что от него в период обучения потребуется значительное психофизиологическое напряжение.

Исследования, посвященные двигательной активности дошкольников на физкультурных занятиях, отмечают ее недостаточность. Несмотря на то, что многие дети посещают спортивные секции, вопрос увеличения двигательной активности не теряет своей актуальности [13].

Дошкольное детство – такой период, когда происходят изменения в строении и функциях организма, поэтому необходимо повысить эффективность физкультурных занятий по развитию двигательной деятельности у дошкольников. Особое значение на этом этапе приобретает развитие физических способностей, в том числе и координации движений. Анализ программ физкультурных занятий дошкольников, как типовых, так и альтернативных, показывает, что они недостаточно эффективно решают проблему достижения соответствующей физической подготовленности, развития двигательных умений и навыков [3; 14]. Отмечаются факты проведения занятий без учета программных требований, не берется во внимание уровень физической подготовленности, что непосредственно влияет на общее состояние дошкольников.

Развитие двигательной координации привлекает внимание многих исследователей, и независимо от того, что имеются в достаточном количестве рекомендации по решению данной проблемы,

необходимо экспериментальное обоснование. В настоящее время в воспитательно-образовательном процессе по физическому воспитанию используются разнообразные средства для развития физической культуры, нестандартный инвентарь и т.д., что позволяет улучшать качество проведения занятий. Гимнастические упражнения, средства ритмической гимнастики регулярно включаются в занятия, однако выполнение их на уменьшенной опоре еще недостаточно используется. Это, возможно, связано с недостаточной разработанностью этого вопроса.

Специалисты в области физической культуры подчеркивают необходимость в развитии данной координации у дошкольников [7; 11]. Поэтому разработка методики с использованием гимнастических упражнений на уменьшенной опоре, направленной на развитие этой способности, имеет немаловажное значение для решения данной проблемы. Эти авторы занимаются поиском современных наиболее эффективных форм в организации работы с детьми старшего дошкольного возраста, что позволят повысить уровень их физической подготовленности.

Как было выше сказано, вопросы, связанные с развитием координационных способностей, в настоящее время не теряют своей актуальности. Одно из первых мест в этом вопросе отводится использованию на занятиях разнообразных средств и методов, направленных на развитие детей. В научной литературе, посвященной дошкольному воспитанию, представлено описание достаточно большого количества разнообразных средств, а также методов, способствующих развитию данных способностей у детей старшего дошкольного возраста [1; 2; 4]. В исследованиях российских ученых В. М. Зациорского, Л. П. Матвеева даны конкретные методические рекомендации по практическому применению упражнений, выполняемых в различные условия: варьирование пространственных границ, усложнение упражнения, использование дополнительных движений [5; 8].

Известные ученые, педагоги И. М. Туревский, В. П. Филин, Л. Б. Кофман в своих трудах конкретизировали, а также дополнили исследования [12]. Они рассматривали гимнастические упражнения, выполнение которых предусматривается в определенных пространственных границах, как наиболее эффективное средство для развития ловкости, но не как средство, направленное на развитие двигательной координации у дошкольников.

Средства ритмической гимнастики являются наиболее доступными для занятий с дошкольниками, многие ученые считают, что это достаточно эффективные двигательные действия, которые необходимо включать в воспитательно-образовательный процесс дошкольников. Ритмическая гимнастика располагает большими возможностями, и, если педагог правильно сделает выбор нагрузки при занятиях, это в свою очередь позволит развивать практически все основные физические качества. Уровень развития может соответствовать уровню, который занимающийся достигает при занятиях различными видами спорта.

В настоящее время деятельность дошкольных образовательных учреждений регламентируется различными программами. Наряду с федеральными программами широко распространены и используются региональные. Раздел «Физическая культура» является обязательным для всех типов программ, программный материал которых предусматривает решение основных задач воспитания, обучения и оздоровления детей дошкольного возраста. Организация физкультурной работы направлена на освоение детьми основных видов движений, воспитание физических качеств, в том числе и развитие «координации движений». Для решения этих задач рекомендуется использовать традиционные средства физической культуры, которые включают основные виды движений, такие как: строевые и общеразвивающие упражнения, ходьба, бег, различные прыжки, лазание, подвижные игры, лазанье, бросание, ловля и др. В некоторые программы включены средства оздоровительной гимнастики, в частности упражнения ритмической гимнастики и др.

Многообразие координационных способностей определяет такое же многообразие физических упражнений. На занятиях физическими упражнениями, тренировочном процессе подтверждаются возможности эффективного развития координационных способностей, если они будут в комплексе с другими способностями. В физической культуре имеется множество различных средств, которые включают общие, способствующие повышению общего уровня координационных способностей. Другая группа - это специальные, позволяющие совершенствовать определённые координационные проявления. Эти упражнения требуют высокой точности. Также рекомендуется использовать упражнения, которые вызывают трудности в выполнении в координационно-двигательном отношении. Но

эффективность этих упражнений будет зависеть от их степени усвоения. Доведенные до автоматизма, они теряют свою эффективность. Основными средствами развития координационных способностей являются физические упражнения, которые можно отнести к сложно-координационным и в которых присутствуют элементы новизны. Необходимо также учитывать этот момент в процессе развития этих способностей. От чего будет зависеть сложность упражнений? Сложность можно увеличить, если изменить характеристики упражнения, также этому будет способствовать изменение внешних условий, площади опоры, выполнение упражнений в различных сочетаниях, при использовании сигнала, ограниченного промежутка времени.

При выборе упражнений необходимо исходить из таких критериев: в упражнении должна быть новизна, необычное выполнение и обязательно сложность.

Одними из самых доступных средств, которые позволяют развивать координационные способности, являются динамические общеразвивающие гимнастические упражнения, которые рекомендуют выполнять как без предметов, так и с предметами, из различных исходных положений, а также разнообразных по сложности. Эти упражнения оказывают непосредственное влияние на основные группы мышц.

Также в развитии данных способностей значительную роль играет совершенное владение техникой естественных движений (бег, различные прыжки, метания, лазанье). Особое место занимает группа средств, в которую включены упражнения, способствующие развитию отдельных психофизических функций, обеспечивающие управление и регуляцию двигательных действий. Таким образом, в физкультурные занятия дошкольников необходимо включать упражнения, которые будут способствовать развитию у них чувства пространства и времени, степени развиваемых мышечных усилий.

Н. В. Зимкин в своих исследованиях предлагает рассматривать основным методом их развития варьированное выполнение самих упражнений. Автор, как и другие исследователи данного вопроса, также приходит к выводу, что вариативность предполагает не только изменение выполнения упражнений, но и возможность изменять условия этого выполнения [6]. Для повышения координационной сложности тренировочных средств он рекомендует использовать методические приёмы (рис. 1) [5].

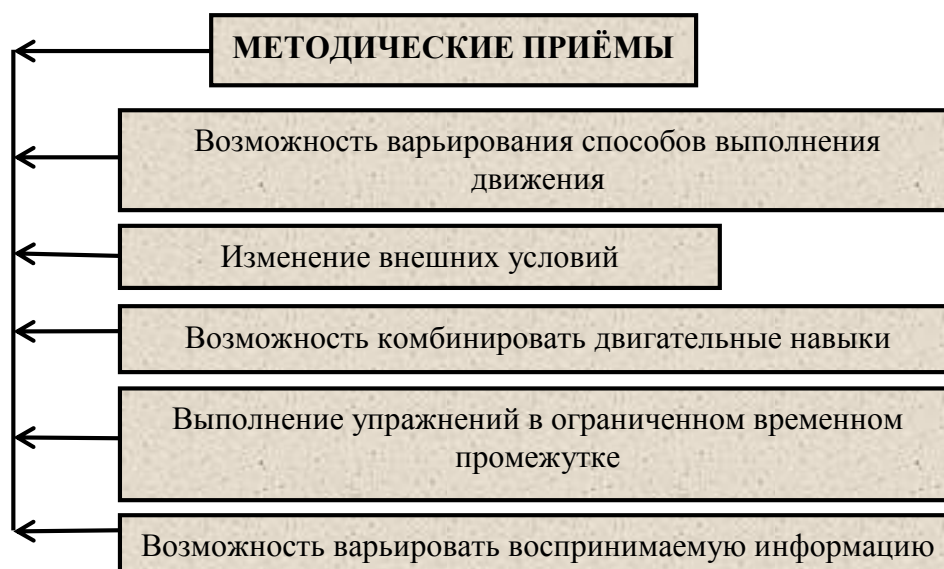


Рис.1. Методические приёмы, повышения координационной сложности тренировочных средств.

Многочисленные исследования подтверждают, что координационные способности утрачивают свою эффективность развития в том случае, если уже сформировался навык выполнения этих действий. Возможность усложнять упражнения, изменять условия их выполнения, используя сопряженный метод, позволяет, как показывает практика, положительно влиять на развитие координационных способностей.

Поиски эффективных путей развития координационных способностей показали, необходимость выполнения упражнений при неожиданно изменяющихся ситуациях, что требует от занимающегося быстрой реакции, способности принимать оптимальные решения. К таким эффективным и универсальным средством являются подвижные игры.

О значении гимнастики как средстве развития координационных способностей опубликовано достаточно материала. Исследования специалистов в области физической культуры и спорта подтверждают особое значение применения различных гимнастических упражнений, которые в физическом воспитании детей дошкольного возраста являются основополагающими средствами [4; 14; 15]. Гимнастические упражнения на уменьшенной опоре представляют большой интерес для специалистов, работающих с детьми 6 лет в дошкольных образовательных учреждениях. Данные средства физической культуры располагают большими возможностями. Их применение способствует выработке у детей двигательных умений и навыков. Разнообразная двигательная деятельность: игровая, бытовая, физкультурно-спортивная – требует от ребенка проявления различных сторон двигательных способностей. Такие ситуации возникают, когда детям необходимо неожиданно выполнить сочетание двух или нескольких двигательных актов. Высокий уровень развития данных способностей характеризуется следующими показателями:

- хорошей ритмизацией движений;
- четким выполнением движений в подвижных играх, с меняющимися условиями и включением дополнительных заданий, например, бег «змейкой», движения, выполняемые по сигналу и т.д.

В работах по дошкольному воспитанию Г. П. Юрко, В. П. Спирина, Р. Г. Сорочек и др. подчеркивается необходимость приобретения детьми двигательного опыта, большого количества освоенных движений, что сделает более доступным овладение новыми формами движений, сходных по мышечному напряжению, уровню достигнутой быстроты, двигательной координации, ловкости [16].

Одним из эффективных средств физической культуры в развитии двигательных способностей у дошкольников предлагаются упражнения, выполняемые на ограниченной площади опоры. При выполнении этих упражнений занимающиеся получают знания о качестве движения со стороны своих органов чувств, задача педагога – дополнить их объективной информацией. Детям очень важно иметь сформированное так называемое «мышечное чувство», они должны почувствовать не просто правильные или выполненные с ошибкой движения. В процессе физкультурных занятий гимнастические упражнения на уменьшенной опоре рекомендуется выполнять с различным мышечным напряжением, изменением скорости и амплитуды, ритма, темпа и «сюжетного содержания движений». Музыкальное сопровождение будет способствовать формированию чувства ритма у детей, то есть они будут «слышать музыку», выполняя движения. О гимнастических упражнениях, упражнениях ритмической гимнастики на уменьшенной опоре можно говорить, как о средствах, которые позволяют развивать способности к реагированию, равновесию (в движении и в покое), воспроизведению ритма, ориентировке в пространстве и дифференцированию временных, пространственных и силовых параметров.

В Таганрогском институте имени А. П. Чехова (филиале) «РГЭУ (РИНХ)» в рамках студенческой научно-исследовательской работы была организована и проведена опытно-экспериментальная работа по развитию двигательной координации у детей старшего дошкольного возраста. Ее основное направление заключалось в объективной необходимости исследования гимнастических упражнений на уменьшенной опоре и соответственно их влияние на развитие исследуемых способностей у детей старшего дошкольного возраста. Исследовательская работа проводилась на базе дошкольного образовательного учреждения детский сад № 93 г. Таганрога. Участниками эксперимента стали дети старшего дошкольного возраста в количестве 42-х человек, которые были распределены по группам – экспериментальная (n=21) и контрольная группы (n=21).

При выборе тестов, которые позволяют определить уровень развития двигательной координации, нами была рассмотрена диагностика польского ученого В. Старосты [11]. Мы исходили из того, что такой способ приемлем для использования в условиях детского сада. Данный способ доступен, прост, удобен и вызывает интерес у занимающихся детей.

В нашем эксперименте обследование детей проходило с использованием специального прибора – координациометра. Это квадрат 100×100, на котором начерчен круг, диаметр которого – 80 см. В

центре круга нарисованы две параллельные полосы или контуры ступней, обозначающие исходное положение. Градусные деления от 0 до 360° наносятся по окружности.

На рисунке 2 показан аналог специального прибора – координациометр, который был использован в условиях дошкольного образовательного учреждения.

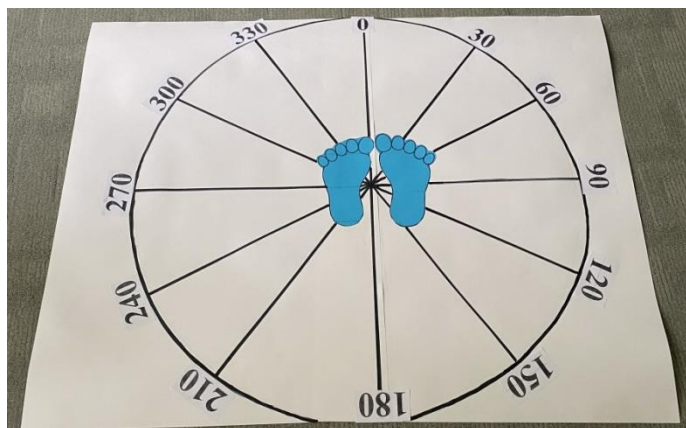


Рис. 2. Аналог специального прибора – координациометра

Известные ученые в области физической культуры и спорта В. М. Зациорский, В. Староста для измерения и оценки уровня развития двигательной координации рекомендуют использовать прыжки с вращательным движением вокруг продольной оси своего тела [5;11]. Применение координациометра позволяет измерять в градусах величину максимального вращения в прыжке. Для того чтобы получить объективные результаты, необходимо соблюдать условия выполнения. Участник эксперимента должен принять исходное положение лицом к нулевому показателю в центре круга и при выполнении прыжка не выйти за пределы круга.

Для проведения тестирования уровня развития двигательной координации дошкольников были отобраны два прыжка толчком двух ног, имеющих разную сложность выполнения, которая была связана с положением рук. Детям было предложено выполнить прыжки с максимальным вращением в правую и в левую сторону без помощи и с помощью рук. В первом случае у испытуемых руки были на поясе, во втором – внизу. При выборе упражнений учитывался уровень общей физической подготовленности детей и их возрастные особенности.

Физкультурные занятия в экспериментальной группе проходили в соответствии с Базисной программой развития ребенка-дошкольника «От рождения до школы» Л. Н. Пензулаевой. В содержание занятий были внесены изменения, связанные с внедрением экспериментальной методики, направленной на развитие двигательных-координационных способностей с использованием упражнений на уменьшенной опоре. Разработанная методика имеет ряд особенностей.

1. Реализация поставленных задач должна осуществляться только во взаимосвязи всех разделов программы детей старшего дошкольного возраста.

2. Целенаправленное развитие двигательной координации должно осуществляться посредством включения гимнастических упражнений на уменьшенной опоре в раздел «Физическое воспитание»

Разработанная методика, предполагающая разнообразие в использовании этого вида упражнений на уменьшенной опоре применялась на физкультурных занятиях за счет вариативной части программы. Гимнастические упражнения на уменьшенной опоре включались в каждое второе занятие в течение учебного года, что составило 50%.

В программу занятий были включены упражнения, которые способствовали направленному развитию двигательной координации, а также её основных показателей. Дошкольникам предлагалось выполнять гимнастические упражнения на уменьшенной опоре как отдельно, так и в комплексах. Соотношение гимнастических упражнений, выполняемых на уменьшенной опоре, к общей продолжительности физкультурного занятия составляло не более 25–30%. При их составлении учитывались возрастные особенности, чувствительные периоды развития занимающихся.

В таблице 1 представлены средства, вошедшие в комплексы гимнастических упражнений с использованием уменьшенной опоры для детей дошкольного возраста.

Таблица 1

Гимнастические упражнения на уменьшенной опоре

Направленность комплексов	Содержание
На формирование правильной осанки	– стойки на уменьшенной опоре; – широкая стойка над опорой, с различными положениями рук и ног; – ступенчатые переходы с опоры и на опору с сохранением исходного положения тела
На развитие координации	– разнообразные ритмические движения рук, плечевого пояса, головы, сохраняя равновесие
На развитие силы	– комплексы общеразвивающих упражнений для работы основных мышечных групп в положение стоя и сидя на опоре
На развитие выносливости	– прыжковые упражнения: спрыгивания и запрыгивания на опору способом ноги вместе - ноги врозь; – прыжки над опорой с поворотами на 90 °.

Во время проведения физкультурного занятия дозировка каждого упражнения соответствовала темпу выполнения, амплитуде.

Продолжительность физкультурных занятий составляла 25–30 минут. Проводились они в обеих группах согласно расписанию – 3 раза в неделю. В условиях физкультурного зала дети занимались два раза в неделю, в осенне-весенний период на свежем воздухе – один раз, что соответствует программным требованиям, предъявляемым к организации воспитательно-образовательного процесса в ДОУ. Структура физкультурных занятий была традиционной и состояла из трех частей. От общей продолжительности занятия подготовительная часть соответствовала 10-15 %, основная – часть составляла 75-80 %, заключительная – 5-15 %.

Основную часть мы условно разделили на три этапа. На каждом этапе решались определенные задачи. На первом этапе проходило ознакомление дошкольников с гимнастическими упражнениями, выполняемыми на уменьшенной опоре. В процессе работы мы исходили из общих педагогических принципов. Освоение упражнений проходило от простых условий выполнения упражнений к более сложным, т. е. изучение гимнастических упражнений проходило в положении стоя на полу в обруче малого диаметра. В таких условиях работа продолжалась в течение двух месяцев.

Следующим шагом в экспериментальной методике было использование ковриков 20×20 см. Такие коврики использовались в основном на музыкальных занятиях. Детям предлагались ранее изученные гимнастические упражнения. Перед ними ставилось условие – выполнять упражнение только на коврике, не выходить за его границы. Сложность выполнения заключалась еще и в том, что занимающиеся должны были приложить усилие, чтобы сохранить равновесие в необходимой плоскости.

Выполнение гимнастических упражнений с использованием ковриков продолжалось в течение двух месяцев.

Третьим шагом являлось применение степ-платформы, на которую был положен коврик 20×20 см. Детям для разучивания были предложены комплексы гимнастических упражнений, включая элементы ритмической гимнастики. Упражнения выполнялись из различных исходных положений на платформе.

Основные требования к составлению комплексов заключались в необходимости подбора упражнений, которые учитывали уровень физической подготовленности детей 6-ти лет. Практически все упражнения вначале выполнялись на счет 1–4. В дальнейшей работе, когда дети уже усвоили предложенные упражнения, мы усложняли их выполнение до счета на 1–8.

Учитывая возраст участников эксперимента, необходимо было придать каждому упражнению имитационный характер, дать им название. В работе с детьми этого возраста использовалась образная терминология, что давало предпосылки к положительному эмоциональному настрою.

Гимнастические упражнения, выполняемые на уменьшенной опоре, включенные в программу занятий, дадут возможность решить часть проблем воспитательно-образовательного процесса.

С целью выявления исходного уровня двигательно-координационных способностей было проведено тестирование дошкольников. В результате были получены данные, которые показали, что между контрольной и экспериментальной группами как среди мальчиков, так и девочек нет достоверно значимых различий ($p > 0,05$). Также было выявлено, что испытуемые обеих групп при выполнении прыжков в правую сторону проявили максимальные возможности, а наиболее значимые показатели отмечены в прыжке с помощью рук.

В занятия экспериментальной группы была внедрена методика, по нашему мнению, способствующая развитию двигательной координации. Для подтверждения эффективности экспериментальной методики по окончании педагогического эксперимента дети обеих групп выполняли те же контрольные упражнения, что и до начала эксперимента. Как указано на рисунке 4, в экспериментальной группе отмечаются результаты, превосходящие показатели контрольной группы.

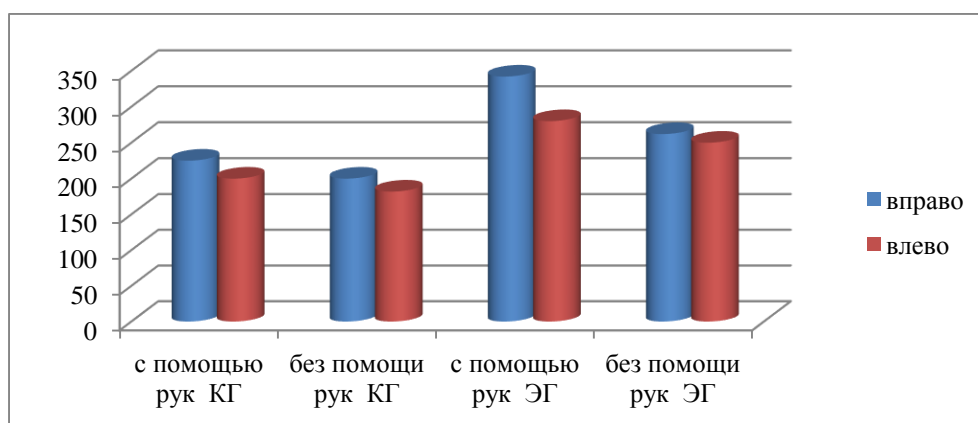


Рис. 4. Диаграмма результатов при выполнении прыжков в левую и правую стороны у мальчиков в конце эксперимента

По окончании эксперимента прослеживалась положительная динамика в обеих группах. Результаты подтверждают многочисленные исследования, которые говорят о возможности показывать более высокие результаты «рабочей рукой». В данном случае правая сторона была доминирующей. Средние результаты подтверждают статистически достоверную разницу между группами ($p < 0,05$; $< 0,01$).

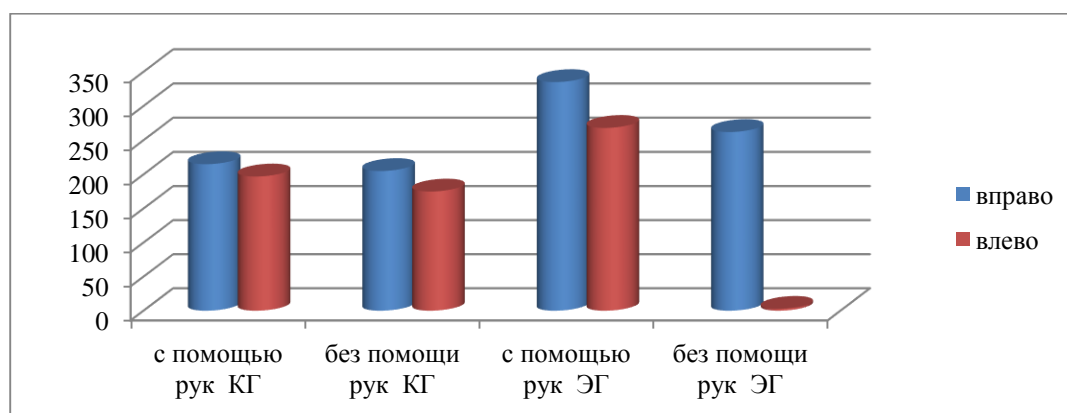


Рис. 5. Диаграмма результатов при выполнении прыжков в левую и правую стороны у девочек в конце эксперимента

Специальные занятия с включением разработанной методики, проведенные в экспериментальной группе, показали возможности средств, включенных в ее содержание и положительное влияние

на развитие способности к управлению движениями при вращении как в правую, так и в левую стороны.

На рисунке 6 представлено проведение контрольного тестирования в экспериментальной группе.



Рис. 6. Выполнение контрольного упражнения – прыжок толчком двух ног с приземлением на две (с помощью и без помощи рук)

Наблюдаемые улучшения в уровне развития двигательной координации и некоторых показателей двигательной координации в экспериментальной группе выше по сравнению с детьми, занимающимися в контрольной группе. Положительная динамика полученных результатов подтверждает эффективность методики, направленной на развитие двигательной координации у детей 6-ти летнего возраста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аганянц, Е.К. Влияние упражнений повышенной координационной сложности на двигательную активность детей дошкольного возраста // Межнациональные взаимоотношения при адаптации организма к спортивной деятельности: Сборник научных трудов. – СПб., 1991 – С. 4 - 6.
2. Ведерникова, Л.В. Совершенствование координационных способностей дошкольников 5-7 лет, проживающих в регионах Крайнего Севера: дис. ...канд. пед. наук / Л.В. Ведерникова. – Омск, 2005. – 284 с.
3. Горелов, А.А., Коблев, Я.К., Козлов, И.М., Правдов, М.А. Проблемы физического воспитания детей дошкольного возраста и подходы к их решению // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2002. – № 4. – С. 50 – 53.
4. Дьяченко, Г.Б. Развитие координации движений у детей 3-6 лет с использованием легкоатлетических упражнений: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г.Б. Дьяченко. – С.-Пб., 1992. – 19 с.
5. Зацюрский, В.М. Двигательные качества спортсменов (исследование по теории и методике воспитания): дис. ... д-ра пед. наук / В.М. Зацюрский. – М.: ГЦОЛИФК, 1968. – 39 с.
6. Зимкин, Н.В. Физиология мышечной деятельности, труда и спорта // В кн.: Руководство по физиологии – Л.: Наука, 1969. – С. 15 – 42.
7. Лях, В.И. Взаимоотношения координационных способностей и двигательных навыков: теоретический аспект // Теория и практика физической культуры. – 1991. – № 3. – С. 31 – 36.
8. Матвеев, Л.П. Теория и методика физической культуры (введение в теорию физической культуры; общая теория и методика физического воспитания): учебник для высших учебных заведений физкультурного профиля / Матвеев Л.П. – 4-е изд. – М.: Спорт, 2021. – 520 с.
10. Рунова, М.А. Дошкольное учреждение: оптимизация режима двигательной активности // Дошкольное воспитание. 1989. – № 6. – С. 81 - 86.
11. Староста В. Новый способ измерения и оценки двигательной координации ловкости // Теория и практика физической культуры. – 1997. – № 12. – С. 8 -12.
12. Филиппова, С.О. Физическая культура в системе образования дошкольников: монография / С.О. Филиппова. – СПб., 2002. – 185 с.
13. Фомина, Н.А. Формирование двигательных, интеллектуальных и психомоторных способностей детей 4-6 лет средствами ритмической гимнастики сюжетно-ролевой направленности: дис. ... канд. пед. наук / Н.А. Фомина. – Волгоград, 1996. – 21 с.

14. Шарманова, С.Б. Особенности использования средств ритмической гимнастики в физическом воспитании детей дошкольного возраста: автореф. дис... канд. пед. наук / С.Б. Шарманова. – СПб., 1995. – 18 с.
15. Юрко, Г.П., Спирина, В.П., Сорочек, Р.Г., Уварова, З.С. Физическое воспитание детей раннего и дошкольного возраста / Г.П.Юрко, В.П.Спирина и др. – Москва: Медицина, 1978. – 247 с.

Т.Г. Кликушина, К.Г. Магомедгаджиева

ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИКЕ И ЛЕКСИКЕ НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ПЕСЕННОГО ДИСКУРСА НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Обучение грамматике и лексике является одной из важных задач в преподавании английского языка. В школе традиционно процесс формирования навыков этих аспектов языка рассматривается как формальная, структурированная деятельность. Песни позволяют сменить рутинные занятия в классе и являются ценным ресурсом для развития способностей учащихся в аудировании, говорении, чтении и письме. Важную роль в освоении нового материала играет понимание его значения и цели использования, что может быть достигнуто путем его контекстуализации.

В данной статье мы рассматриваем использование материалов англоязычного песенного дискурса в качестве дидактических средств для развития лексических и грамматических навыков учеников старших классов.

Ключевые слова: песенный дискурс, обучение лексике, обучение грамматике, методика преподавания английского языка.

T.G. Klikushina, K.G. Magomedgadzhieva

TEACHING GRAMMAR AND VOCABULARY THROUGH ENGLISH SONG DISCOURSE AT SENIOR LEVEL IN SECONDARY SCHOOLS

Abstract. Teaching grammar and vocabulary is one of the important tasks in English language teaching. However, traditionally the process of developing proficiency in these language aspects is seen as a formal, structured exercise. Songs allow us to make a change from routine classroom activities. They are a valuable resource for developing students' abilities in listening, speaking, reading and writing. Understanding the meaning and purpose of new material plays an important role in the comprehension of new material, which can be achieved through contextualization.

In this article, we examine the use of English song discourse materials as a didactic tool in developing the vocabulary and grammar skills of senior secondary school students.

Keywords: song discourse, lexical learning, grammar learning, methods of teaching English.

В современном мире ценятся специалисты, знающие иностранный язык. Изучение иностранного языка помогает расширить кругозор, а также развивает когнитивные способности человека. Именно поэтому сейчас изучение английского языка стало неотъемлемой частью жизни большей части населения.

Однако при всем понимании необходимости знания иностранного языка, зачастую в старших классах средних общеобразовательных школ (далее в статье – СОШ) наблюдается низкая активность учеников на уроках английского языка. В старшей школе большая часть учеников знает, в какой области хочет развиваться в будущем и/или точно определяется с желаемой профессией, а значит, и понимает, какие предметы им необходимы для поступления в вуз. Если же английский язык не входит в перечень обязательных предметов при зачислении, то и интерес к его изучению у учеников

пропадает. В этом случае одной из основных задач при планировании урока в старших классах становится поиск новых форм работы для повышения мотивации учеников к изучению английского языка. Мы считаем, что использование песенного дискурса в качестве оригинального аутентичного материала на уроках английского языка может помочь не только повысить общий интерес учащихся к предмету, но и стать незаменимым инструментом формирования лексических и грамматических навыков у старшеклассников.

Изучая новый язык, человек знакомится с новой культурой, одним из проявлений которой является музыка. Для того чтобы это знакомство прошло успешно, необходимо прибегать к дискурсу-анализу, изучению которого посвящены труды многих отечественных и зарубежных лингвистов.

Согласно «теориям постструктурализма и социального конструктивизма, дискурс представляет собой сеть социальных тем, голосов, предположений и действий. Он конструирует видение мира, запечатленное в текстах и, следовательно, всегда является историческим, узнаваемым, помещенным в контекст и находящимся под влиянием культуры и общества» [15].

«Песенный дискурс в лингвокультурных исследованиях традиционно рассматривается как мощный и влиятельный ресурс для воспроизводства ключевых ценностей и понятий культуры. С помощью музыки и песни человек познает и интерпретирует мир. Этот процесс глубокий и интенсивный, и сила влияния песни может достичь огромных высот» [5, 190-197]. Поэтому популярные песенные тексты в определенной социальной среде, среди людей разного возраста, пола, сферы деятельности и т.д., являются ценным материалом для изучения специфики культуры людей, их мировоззрения и мироощущения, традиций, обычаев, а также для выявления социальных особенностей языкового и культурного сообщества [5, 190-197].

Согласно концепции дискурса, Н. Фэрклоу, «песенный дискурс относится к тексту песен, а также к контексту их создания и интерпретации» [4, 158]. «Песня как способ выражения культуры – это эстетическая, эмоциональная и нравственная интерпретация разнообразия окружающей действительности и способ художественного выражения внутреннего мира человека» [12, 3].

Музыка и речь разделяют некоторые общие характеристики. Они являются звуковыми средствами человеческого общения. Кроме того, нейропсихологические исследования показали, что в работе мозга наблюдается похожий механизм обработки языкового и музыкального материала [16].

Изучение иностранного языка сложно представить без работы с песней. Являясь неотъемлемой частью нашего языкового опыта, песенный дискурс может представлять большую ценность для обучения иностранным языкам.

Влиянию музыки на освоение иностранного языка уделяют внимание многие методисты и ученые. Так, профессор иностранных языков и прикладной лингвистики в Университете Юань Цзэ, Т. Мерфи пишет о способности учеников быстро запомнить новую песню [14]. Автор отмечает, что, когда человек осваивает иностранный язык, а затем не использует его в течение нескольких лет, через некоторое время он забывает почти все, кроме нескольких песен, которые он разучивал ранее. Т. Мерфи указал несколько причин, почему использование музыкальных произведений продуктивно отражается на качестве изучения иностранного языка:

1) петь на незнакомом языке значительно легче, чем разговаривать на нем. Редко люди задумываются о том, что они слышат, но если песня нравится, то они всегда готовы подпеть, даже не зная языка, что помогает снять языковой барьер;

2) песни предшествуют и способствуют развитию языковых навыков у детей;

3) во многих песнях используется простой, неформальный и знакомый язык с большим количеством повторений, что делает их подходящими для изучения языка [13].

Р.М. Ахмадуллина и А.Р. Абдрафикова провели исследование, результаты которого показали, что использование песенного дискурса при изучении иностранного языка привело к улучшению запоминания слов и выражений. Для этого на занятиях прослушивались песни, после чего текст восстанавливался в письменном виде [6, 1299]. Также, по мнению авторов, фонетические компетенции могут быть развиты в большей степени при использовании музыки, чем без нее.

Часто к использованию песен для преподавания английского языка прибегают в Китае, что связано с особенностями их родного языка: китайский отличается тонкостями тональностей и общей

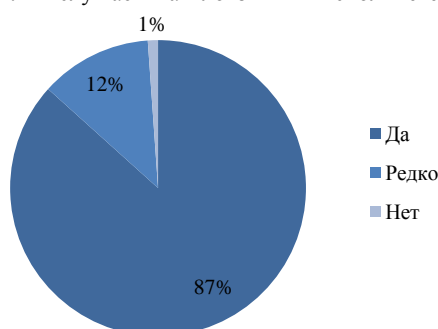
мелодичностью, поэтому песенный дискурс играет немаловажную роль в обучении разным аспектам иностранного языка [10, 272].

К использованию различных песен и рифмовок зачастую прибегают на уроках в начальных классах, ведь так дети быстрее запоминают новый материал за счет легкой формы представления и мелодичности. Более того, некоторые учителя используют песни в качестве средства досуга, не преследуя педагогических и культурных целей.

Использование песен не зависит от возраста, социального уровня, уровня знаний. Их можно использовать с любыми учениками. Так, например, песни современных английских или американских исполнителей представляют особый интерес для многих подростков. Согласно статистическим данным и исследованию, проведенному компанией Common Sense в 2019 году, около 82% подростков слушают музыку каждый день, из них около половины в среднем проводят за этой деятельностью около 3 часов [17].

В ходе нашего исследования мы также провели анкетирование учащихся 10-11 классов в количестве 90 человек. Результаты показали, что около 87% опрошенных на постоянной основе слушают англоязычных исполнителей, данные мы представили в Диаграмме 1.

Диаграмма 1. Ты слушаешь англоязычных исполнителей?



Мы также попросили респондентов отметить, с чем у них возникают наибольшие сложности в изучении английского языка. У абсолютного большинства вызывают трудности овладение грамматикой и выполнение заданий на аудирование, более трети опрошенных отмечает проблемы в освоении лексики (см. Таблица 1). Использование песенного дискурса на уроках английского языка может помочь не только сформировать лексические и грамматические навыки, но и развить навыки аудирования, так как активное слушание является одной из ключевых деятельности при работе с музыкальным произведением.

Таблица 1.

Что кажется тебе самым сложным в изучении английского языка? (максимум 2)

	Грамматика	Лексика	Аудирование	Письмо	Чтение
Количество проголосовавших (из 90 опрошенных)	57 (63,3%)	30 (33,3%)	49 (54,4%)	29 (32,2%)	8 (8,9%)

В рамках анкетирования нас интересовало, насколько (по 5-балльной шкале) старшеклассникам понятно содержание англоязычных песен, которые они слушают в повседневной жизни. Результаты показали, что две трети опрошенных не понимают, о чем поет исполнитель (см. Диаграмма 2), но при этом абсолютное большинство интересуется переводом или толкованием значения песни (см. Диаграмма 3). Следует отметить, что лишь 22% респондентов занимаются английским дополнительно, подавляющее большинство опрошенных оценило уровень своего владения английским языком как «удовлетворительный».

Диаграмма 2.
Насколько полно ты понимаешь содержание песен во время прослушивания?

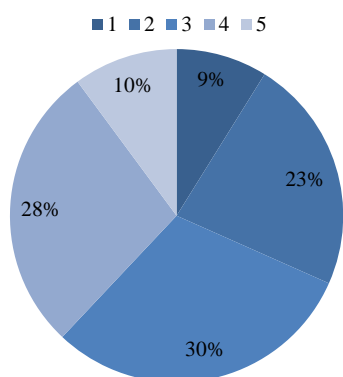
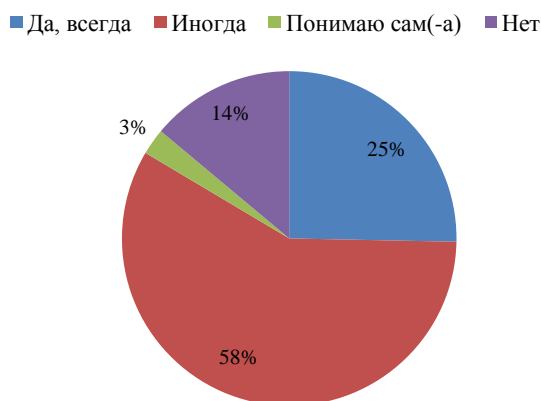


Диаграмма 3. Интересуешься ли ты переводом/значением песен, которые тебе нравятся?



Можно выделить ряд преимуществ, которые появляются при применении песен в педагогических целях.

1. Сейчас практически невозможно представить нашу жизнь без прослушивания музыки, а внесение ее в учебный процесс может послужить альтернативой традиционному шаблонному обучению.

2. Зачастую песни зарубежных исполнителей – это основной источник английской речи за пределами класса. Если начать использовать их на уроках, то и за пределами школы ученики сохранят умение прислушиваться к тексту песни, больше стараться самостоятельно разобрать речь носителей, и в целом начнут проявлять интерес к языку.

3. Работа с песней в учебном процессе позволяет учителю создать позитивную и в какой-то степени расслабляющую атмосферу в классе. Это также устраняет негативное отношение к обучению. Ученики не чувствуют давление, благодаря личной заинтересованности они глубже погружаются в учебный процесс и работают активнее.

4. Песни включают лингвистическую информацию о языке, например, лексические единицы, особенности произношения или грамматики. Таким образом, учащиеся приобретают новые знания практически неосознанно.

5. Использование песен на уроках английского языка может также помочь в воспитательной цели обучения и послужить примером особенностей менталитета жителей англоговорящих стран.

Однако несмотря на ряд преимуществ, нельзя игнорировать и имеющиеся недостатки такого метода.

1. Громко играющая музыка может помешать соседним классам, поэтому важно регулировать громкость проигрываемой песни.

2. Ученики могут слишком раззадориться и начать нарушать дисциплину в классе.

3. Разница во вкусах и интересах учеников, так как практически невозможно подобрать одну песню, которая бы устроила всех. По этой причине могут возникать разногласия в коллективе.

4. Сложность в подборе материала для учителя. Необходимо иметь большую наслушанность, чтобы понимать, какую песню можно применить для конкретного урока так, чтобы это имело дидактическую ценность.

Далеко не любая песня может стать методическим материалом. Она должна удовлетворять принципам аутентичности, эмоционального воздействия и методической ценности. То есть необходимо использовать именно подлинные материалы, являющиеся продуктом творчества народа стран изучаемого языка, кроме того текст поэтического произведения должен соответствовать уровню владения иностранным языком учащимися, т.е. при работе с ним школьники должны опираться на уже освоенные грамматические, фонетические, лексические знания и навыки.

С этими критериями соотносятся функции песенного дискурса, которые были выделены и подробно описаны Л.Г. Дуняшевой. Автор выделяет семь основных функций.

1. Эмотивная функция, апеллирующая к способности сочувствовать или сопереживать.
2. Когнитивная функция, стимулирующая действие.
3. Референтная или информативная функция, передающая значимую информацию.
4. Поэтическая функция, передающая образность и уникальность песенного дискурса.
5. Фатическая функция, направленная на поддержку коммуникации.
6. Этноконсолидационная функция, объединяющая людей или этнические группы.
7. Функция самоидентификации, помогающая позиционировать исполнителя как члена определенной группы [5].

При работе с текстами песен на уроках английского языка с целью развития грамматических или лексических навыков можно использовать следующие виды заданий: заполнить пропуски, выбрать правильную грамматическую форму глагола, образовать подходящую форму данного слова, расставить строки в верном порядке. Нередко в текстах песен могут встретиться грамматические ошибки, которые ученики могут исправить. Такое задание развивает не только грамматические навыки, но и внимательность, критическое мышление. Данный формат заданий встречается на ЕГЭ, то есть эта деятельность послужит для старшеклассников дополнительной подготовкой к итоговому экзамену.

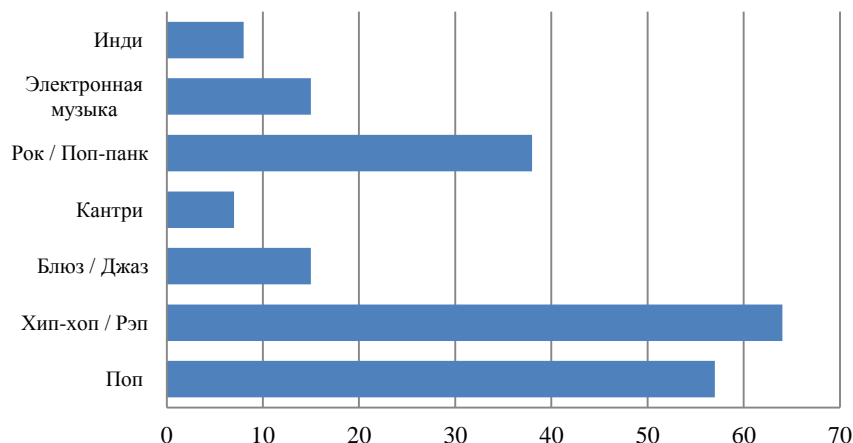
Работа с песней может быть, как коротким дополнением урока, так и занимать его большую часть. Мы предлагаем разбить работу над песней на следующие этапы:

- 1) первичное прослушивание, на котором ученики только знакомятся с содержанием песни, пытаются в максимальной степени понять сам текст, разобрать как можно больше лексем;
- 2) выполнение грамматического или лексического задания без опоры на аудио-часть песни, то есть учащиеся ориентируются исключительно на текст и собственные знания по той или иной теме;
- 3) повторное аудирование с проверкой ответов;
- 4) обсуждение ошибок, содержания и центральной темы выбранной песни, проверка понимания и активизация в речи изученных грамматических и/или лексических категорий.

При составлении методических рекомендаций мы опирались на результаты анкетирования. Мы попросили респондентов выбрать те музыкальные жанры, которые они любят больше всего (см. Диаграмма 4). Было определено, что наибольшей популярностью среди подростков пользуется популярная и хип-хоп музыка. Самыми популярными исполнителями оказались Эминем, Рианна и Билли Айлиш. Часто упоминались такие легендарные группы, как Queen и The Beatles, из современных же музыкальных групп самыми распространенными оказались Twenty One Pilots и The Neighbourhood. При выборе песен для методических рекомендаций мы ориентировались именно на интерес большинства подростков. Кроме того, выбирались музыкальные композиции, которые не только рассматривают или знакомят с грамматикой, но и отражают культурные аспекты.

Так, например, одна из тем, которая вызывает затруднения при изучении английского языка, – это условные предложения. Разбору этого грамматического правила уделяется время в программе и 10, и 11 класса. Для отработки навыков использования данной грамматической конструкции можно разобрать несколько песен, в которых представлены основные виды условных предложений: «Count On Me» Бруно Марса, «Idontwannabeyouanymore» Билли Айлиш или «If I were a Boy» Beyonce и «If It Hadn't Been For Love» Адель.

Диаграмма 4. Твой любимый жанр музыки (максимум 3)



Первый тип условных предложений можно рассмотреть на примере первой из перечисленных песен. После первичного прослушивания ученики получают задания, одно из которых может звучать следующим образом: «If necessary, change the words so that they are grammatically suitable for the content of the text» / «Преобразуйте, если необходимо, слова так, чтобы они грамматически соответствовали содержанию текста». Такое задание поможет развить умение составлять условные предложения первого типа благодаря тому, что у них закрепится ассоциация этой грамматической категории с выбранной песней, которая помимо прочего легко запоминается.

“If you ever _____ yourself stuck in the middle of the sea	FIND
I _____ the world to find you	SAIL
If you ever _____ yourself lost in the dark and you _____ see	FIND CAN
I _____ the light to guide you	NOT
We _____ out what we're made of	BE
When we are called to help our friends in need”[9]	FIND

В качестве примера употребления второго условного типа предложений можно выбрать песню «Idontwannabeouanymore» Билли Айлиш. Здесь можно оставить без изменений первую строчку песни, а в остальных случаях попросить детей выполнить задание на выбор подходящей по контексту формы глагола. С помощью такой формы работы у детей развивается не только сам грамматический навык, но и внимательность.

“If teardrops could be bottled
There'd **be** / **have been** swimming pools filled by models
Told "a tight dress is what makes you a ..."
If "I love you" **was** / **is** a promise
Would / **Will** you break it, if you're honest?" [8].

Последняя песня, рассматриваемая при изучении условных предложений, это песня Адель «If It Hadn't Been For Love». При работе с этой песней задание может выглядеть несколько похоже на предыдущее, но иметь одно отличие: ученики должны будут определить не из контекста, какая форма подходит из двух предложенных, а из заданного учителем условия. Таким образом, само задание звучит следующим образом: «Choose appropriate verb forms so that Adele sings about unreal events of the past» / «Выбери подходящие формы глагола так, чтобы Адель пела о нереальных событиях прошлого».

Never **would** / **would have** run through the blinding rain
Without one dollar to my name
If it **hadn't been** / **wasn't** for love

Never **would see/ would have seen** the trouble that I'm in
If it **hadn't been / wasn't** for love
Would have been / Would be gone like a wayward wind
If it **hadn't been / wasn't** for love [7].

С помощью такого задания мы можем проверить, насколько ученики понимают функцию третьего типа условных предложений и в каких ситуациях она используется.

Хотелось бы отметить, что для выполнения такой работы не обязательно каждый раз слушать песню целиком, так как это может занять много времени. Достаточно первый раз прослушать песню полностью, а потом останавливаться только на ключевых моментах, которые непосредственно связаны с отработкой грамматического правила.

Тексты песен группы Twenty One Pilots также богаты на использование грамматических явлений, с которыми у многих учеников возникают проблемы: например, песня «Stressed Out» может быть отличным материалом для знакомства или закрепления правил использования конструкций wish и второго типа условных предложений. После первичного прослушивания песни учитель может раздать учащимся задания, одно из которых будет направлено на развитие языковой догадки. Мы предлагаем такой формат задания: учитель перемешивает строчки в песни, оставляя на своем месте лишь первую, а ученики должны воссоздать оригинальный порядок: Put the lines of the verse in the right order and write down the sequence of letters as follows.

- I wish I found some better sounds
- a) I wish I had a better voice
 - b) Every time I sang
 - c) That sang some better words
 - d) I wish I found some chords
 - e) No one's ever heard
 - f) In an order that is new
 - g) I wish I didn't have to rhyme [18].

Также употребление конструкции “I wish” и правильного построения предложения с ее использованием можно рассмотреть на примере песни рэп-исполнителя Noisy “I Wish I Was A...”. В этой песне весь припев построен с употреблением данного грамматического правила, и в целом она отличается несложной для восприятия формой, а, значит, выполнение заданий по этой песне не составит большого труда для учащихся.

Немалое внимание на старшем этапе обучения английскому языку в школе уделяется обучению идиомам и фразовым глаголам, поэтому при работе с текстом любой песни важно уделять внимание новой лексике.

Учитывая большой интерес опрошенных к песням Эминема, который собрал абсолютное большинство голосов, можно использовать одну из его самых популярных песен “Lose Yourself”, чтобы познакомить учеников с новыми выражениями. Эта песня может быть использована в рамках уроков по теме “Hopes&Dreams” в 11 классе по программе УМК «Spotlight» [1] или в 10 классе при обсуждении темы “Success!” по программе УМК «Forward» [2]. Кроме того, в программе УМК “Forward” в 11 классе отводится урок, посвященный Эминему [3, 22-23]. В начале урока можно провести небольшое обсуждение общей темы занятия. Перед непосредственным прослушиванием песни в качестве речевой зарядки необходимо спросить у учеников, что они знают о рэпере и его творчестве. Так как при дискурсном анализе песенного текста важно понимание условий, в которых создавался рассматриваемый материал, то стоит вспомнить о том, как певец начинал свою карьеру, какие у него были мечты и сумел ли он их достичь. Затем учитель может предложить учащимся прослушать песню и обсудить ее, проверить понимание содержания, и уже после этого ученики выполняют несколько заданий, направленных на отработку лексического материала прослушанной песни.

Одно из заданий по тексту этой песни может быть следующим: перед учениками два столбца с выражениями, с одной стороны – выражения из текста, с другой – их синонимы или дефиниции; задача учащихся – соотнести их.

Match phrases to their meanings

- | | |
|-----------------------|---|
| 1. to drop bombs | a) to crash down quickly |
| 2. once in a lifetime | b) something that is no longer valuable, out-of-date |
| 3. for the taking | c) emotionally damaged, destroyed |
| 4. cold product | d) a very rare opportunity |
| 5. to nose dive | e) to announce something important or to insult someone harshly |
| 6. to pay the piper | f) take advantage of the opportunity |
| 7. capture the moment | g) to face the results of your actions |
| 8. chewed up | h) easily available |

После проверки выполненных заданий необходимо закрепить изученную лексику, что можно сделать, попросив учеников составить свои предложения с выученными словами либо всем классом попытаться придумать одну историю. Это поможет не только вывести изученную лексику в активный словарь, но и развить творческое мышление учащихся.

Таким образом, мы пришли к выводу, что использование песен на уроках английского языка дает много преимуществ. Песенный дискурс позволяет уменьшить атмосферу напряжения на уроке и повысить вовлеченность старшеклассников в учебный процесс в то время, когда они осваивают впервые или закрепляют грамматический и/или лексический материал. Благодаря аутентичности и контексту песни делают те или иные языковые явления более понятными и легкими для запоминания. Помимо прочего, использование текстов современных песен помогает понять устную речь носителей и расширяет кругозор учащихся. Разные виды работы с песней помогают стимулировать интерес старшеклассников к предмету.

ЛИТЕРАТУРА

1. Афанасьева, О.В., Дули, Д., Михеева, И.В. Английский язык. 11 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений: базовый уровень / О.В.Афанасьева, Д.Дули, И.В.Михеева – 10-е изд. – М.: ExpressPublishing: Просвещение, 2021. – 256 с.
2. Вербицкая, М.В. Английский язык: 10 класс: базовый уровень: учебник для учащихся общеобразоват. организаций / Вербицкая М.В., Маккинли С., Хастингс Б. – М.: Вентана-Граф: PearsonEducationLimited, 2014. – 144 с.
3. Вербицкая, М.В. Английский язык: 11 класс: базовый уровень: учебник для учащихся общеобразоват. организаций / Вербицкая М.В., Маккинли С., Хастингс Б. - М.: Вентана-Граф: PearsonEducationLimited, 2015. – 176 с.
4. Дуняшева, Л.Г. Концепт «свобода» в афроамериканском песенном дискурсе // Ученые записки Казанского университета. Сер. Гуманитарные науки. Том 153. Книга 6. – Казань, 2011. – С. 158-167.
5. Дуняшева, Л. Г. Песенный дискурс как объект изучения лингвокультурологии // Актуальные проблемы романских языков и современные методики их преподавания Материалы Международной научно-практической конференции (22-23 октября 2015 года). –Казань, 2015. – С. 190-197.
6. Akhmadullina, Rimma M. & Abdrafikova, Albina R. (2016). The Use of Music as a Way of Formation of Communicative Skills of Students in Teaching English language. International Journal of Environmental & Science Education. 11(6). 1295-1302.
7. Adele - If It Hadn't Been for Love / AZ Lyrics [Электронныйресурс]. Режим доступа: <https://www.azlyrics.com/lyrics/steeldrivers/ifithadntbeenforlove.html> (Датаобращения: 10.04.2022)
8. BillieEilish - idontwannabeyouanymore / Genius [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://genius.com/Billie-eilish-idontwannabeyouanymore-lyrics> (Дата обращения: 09.04.2022).
9. Bruno Mars - Count On Me / AZ Lyrics [Электронныйресурс]. Режим доступа: <https://www.azlyrics.com/lyrics/brunomars/countonme.html> (Дата обращения: 09.04.2022)
10. Christian Z. Goering & Huang Wei (2014) Playback and Feedback: Revelations of an “Encoding, Decoding” / Analysis of Popular Songs Used to Teach English in China, The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 87:6, 270-277 [Электронныйресурс]. Режимдоступа: <http://dx.doi.org/10.1080/00098655.2014.956680> (Датаобращения: 29.03.2022).
11. Fairclough N. Language and Globalization. London and New York: Routledge, 2006.
12. Litosseliti L. Gender and language: theory and practice. London: Hodder Arnold; New York, 2006.
13. Murphey, Tim. The discourse of pop songs. TESOL Quarterly, 26(4), 1992. – pp. 770-774.
14. Murphey, Tim. Music & Song. Oxford: University Press. Print Graham, C. 1993 Grammar chants: More Jazz Chants. OUP, 1992.
15. Mukundan, J. &Roslim, N. (2009). Textbook representation of prepositions. English Language Teaching. 2(4), pp.13-24.
16. Patel, Aniruddh D. (2008). Music, language, and the brain. New York, NY: Oxford University Press [Электронныйресурс]. Режим доступа: <https://readli.net/music-language-and-the-brain/> (Дата обращения: 19.04.2022)

17. The Common Sense Census: Media Use by Tweens and Teens, 2019 [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://www.common sense media.org/research/the-common-sense-census-media-use-by-tweens-and-teens-2019> (Дата обращения: 15.03.2022 г.).
18. Twenty-One Pilots - Stressed Out / Genius [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://genius.com/Twenty-one-pilots-stressed-out-lyrics> (Дата обращения: 10.04.2022).

Г.Н. Кобякова, К.К. Гугасян

ВЫЯВЛЕНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК НАРУШЕНИЯ ЧТЕНИЯ У ПЕРВОКЛАСНИКОВ

Аннотация. Данная статья посвящена диагностике предпосылок нарушения чтения у детей, обучающихся в первом классе. В работе рассмотрены результаты исследования и коррекционная работа по преодолению нарушений чтения.

Ключевые слова: дислексия, нарушения чтения, предпосылки нарушений чтения.

G.N. Kobyakova, K.K. Ghugasyan

IDENTIFICATION OF PREREQUISITES FOR READING DISORDERS IN FIRST-GRADERS

Abstract. This article is devoted to the diagnosis of prerequisites for reading disorders in children studying in the first grade. The paper considers the results of the study and correctional work to overcome reading disorders.

Keywords: dyslexia, reading disorders, prerequisites for reading disorders.

С каждым годом возрастает количество детей, имеющих трудности в овладении навыками чтения. Несвоевременная коррекция нарушений чтения, как правило, в будущем приводит к негативным изменениям в развитии ребёнка, а также препятствует успешному овладению школьной программой, так как чтение является основным средством получения знаний учащимися в дальнейшем. Распространённую конфигурацию речевой патологии младших школьников представляет дислексия, она относится к интенсивно развивающейся сфере изучений, объединяющей педагогов, лингвистов, психологов, биологов и других специалистов. Известно, что чтение играет очень важную роль в жизни человека: оно призвано активизировать психическое развитие, способствует расширению кругозора, обеспечивает освоение общего образования, в значительной степени формирует личность человека.

На сегодняшний день одной из наиболее часто встречающихся причин неуспеваемости школьников выступает специфическое нарушение навыков чтения. В научной литературе вопрос предупреждения и преодоления нарушения чтения у младших школьников рассматривается с позиции психологии, нейропсихологии и педагогики.

Педагоги и психологи придают особое значение проблемам обучения школьников навыкам чтения. По этой причине такие нейрофизиологи и психологи, как А.Р. Лурия, Н.И. Жинкин, Л.С. Выготский отмечают, что навыки чтения являются ведущими во всех сознательных видах деятельности.

Также в работах вышеупомянутых авторов большое внимание уделялось исследованию процессов зрительного восприятия. И этому есть объяснение. В процессе чтения задействованы несколько анализаторов, важнейшим из которых в этом процессе является зрение.

Чтение объединяет два акта: устную речь (как исходную базу чтения) и письменную (как графическое выражение устного высказывания). Р.И. Лалаева выделяет две основных стороны процесса чтения: технику чтения и понимание читаемого. Под первым понимаются особенности восприятия

графических знаков и перевод их в произносительную систему, а под вторым – осмысление прочитанного в соответствии с опытом чтеца [5].

Чтение начинается со зрительного восприятия, различения и узнавания букв как графических знаков, определённым образом соотношённых со звуками, т.е. происходит вспоминание звукопроизводительного образа слова и его артикулирование, прочитывание. А понимание читаемого происходит в результате соотношения звукового образа слова с его лексическим значением [5].

Беляев Б.В. считал, что тот, кто читает, максимально ясно видит лишь три буквы, остальные – менее ясно [1, 184].

Лалаева Р.И. отмечала, что восприятие зрительного сигнала во время движения глаз по строкам отсутствует, т.е. непосредственно сам процесс чтения происходит лишь в момент фиксации, остановки глаз, что позволяет не смешивать зрительные сигналы [5].

Жинкин Н.И. писал, что механизм чтения реализуется не только органами зрения, воспринимающими буквы, но и речедвижениями, последние как бы контролируют полученные в ходе прочтения зрительные образы [3].

Интересна закономерность, выявленная специалистами: если ребенок к концу 1-го класса, научается бегло читать, то он успешно осваивает школьную программу. И наоборот, дети, читающие с показателями ниже нормы, часто механически, с множественными ошибками, испытывая отрицательное отношение к самому процессу, плохо усваивают полученную информацию. А нарушения чтения отрицательно влияют не только на процесс обучения, но и на психическое развитие ребенка в целом.

Надо отметить, что для формирования навыка чтения важную роль играет плавность передвижения взгляда по строчке. При чтении обычного печатного текста происходит линейная обработка букв, которые складываются в слова, а слова в предложения.

Главной целью чтения является понимание смысла читаемого, освоение авторского замысла и по возможности дополнительных коннотаций. А этой цели можно достичь только при технически устойчивом чтении. В свою очередь, сама техника чтения формируется достаточно долго, важен период дошкольной подготовки к освоению письменной речи. Базовыми операциями на этом треке являются: фонологическая готовность к перекодированию в графические знаки, синтезирование букв в слова и целые высказывания, смысловая обработка прочитанного. Работа по идентификации букв опирается на полноценное восприятие и переработку зрительной информации с задействованием перцептивных и опознавательных функций. Существуют различные стратегии опознавания визуальных объектов: аналитические или интегральные, реализуемые по перечню признаков, холистические или целостные. Какие из данных стратегий использует ребёнок – это должно стать предметом изучения специалистов. Чем раньше будет проведена диагностика читательских возможностей ребёнка, тем скорее будут коррекция выявленных недостатков, что существенно увеличит шансы на успех в дальнейшем обучении ребёнка. Кроме того, надо учесть, что факторы риска возникновения нарушений чтения могут быть устранены только с помощью системной работы логопедического воздействия. Именно этот факт является одним из важных требований предупреждения нарушений чтения.

Педагоги отмечают, что у младших школьников ещё в дошкольном возрасте проявляется ряд маркерных признаков, свидетельствующих о возможности возникновения сложностей в освоении навыка чтения [2, 27].

Вопрос ранней диагностики дислексии чрезвычайно актуален, так как предупреждение возникновения у младших школьников нарушения чтения позволит не допустить отставания в усвоении школьной программы. Своевременная диагностика детей с нарушением чтения с применением современных перекрёстных методик, а также коррекция выявленных недостатков показывают достаточно высокую степень преодоления предпосылок нарушения чтения, если не выявлено осложнений в виде вторичных проявлений или педагогической запущенности.

Итак, ранняя диагностика нарушений навыка чтения – главное условие организации профилактических мероприятий с дошкольниками и младшими школьниками. Важны данные каждого этапа овладения письменной речью. При оценке выявления симптомов нарушения чтения очень важна степень достоверности и точности параметров. Именно скрупулёзный сбор показателей поможет специалисту разработать адекватную нарушению программу и отслеживать позитивные изменения в ходе

работы. Эффективность коррекционных воздействий детерминирована уровнем ранней диагностики любого проявления речевой неполноценности, в частности нарушения чтения.

Целью нашего исследования являлось выявление предпосылок нарушения чтения у первоклассников.

Экспериментальное исследование проводилось на базе МОБУ СОШ №5 города Таганрога. В состав экспериментальной группы входило 10 первоклассников.

Для эффективного решения цели исследования нами были сформулированы следующие задачи:

1. Изучить и выбрать диагностические методики для экспериментального исследования.
2. Провести диагностическое исследование.
3. Изучить качественно и количественно данные, полученные в ходе экспериментального исследования, проанализировать их и сделать выводы.

Для реализации экспериментального исследования нами была разработана программа логопедического обследования, которая позволила выявить предпосылки нарушения чтения у первоклассников. В основу программы логопедического обследования были положены следующие методики: «Методика раннего выявления дислексии» А.Н. Корнева [4] и «Методика диагностики устной речи и интеллектуальных способностей младших школьников» Т. А. Фотековой [7].

Методика А.Н. Корнева включает следующие задания: «Рядоговорение», «Ритмы», тест Озерского «Кулак – ребро – ладонь» и субтест «Повторение цифр».

При обследовании детей 6–8 лет по двум методикам суммируются следующие три оценки за задания «Рядоговорение», «Повторение цифр», «Кулак-ребро-ладонь» или «Ритмы», в данном случае выбирается задание, за которое была получена большая оценка.

Адаптированная методика Т.А. Фотековой «Методика диагностики устной речи и интеллектуальных способностей младших школьников» [6] включает в себя пять проб: «Эхо», «Гимнастика», «Повтори», «Веселые пальчики» и «Найди квадрат».

Для количественной оценки результатов диагностики были разработаны следующие критерии:

Высокий уровень (сумма баллов от 0 до 12) – задания выполнены правильно или с незначительной помощью экспериментатора.

Средний уровень (сумма баллов от 13 до 20) – задания выполнены частично правильно.

Низкий уровень (сумма баллов от 21 до 27) – ребенок не справился с заданиями или отказался их выполнять.

По окончании обследования детей младшего школьного возраста сумма баллов, превышающая 12 баллов за девять выполненных заданий, свидетельствует о предпосылках нарушения чтения у детей.

Во время эксперимента были созданы комфортные условия для того, чтобы дети быстро адаптировались к общению с экспериментатором. Все результаты фиксировались, одновременно с этим велось наблюдение за поведением каждого ребенка в момент обследования.

Результаты выполнения задания «Рядоговорение», в котором требовалось перечислить по порядку времена года и дни недели, показали, что дети проявили недостаточную ориентировку во времени, нетвердое знание временных единиц. Называя времена года, некоторые дети начинали перечисление не с января, а с сентября. Кроме того, порядок следования месяцев не всегда соответствовал норме. При перечислении дней недели часть детей показала их произвольную последовательность, пропуская и переставляя местами. Результаты обследования представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Результаты выполнения задания «Рядоговорение»

	0 баллов	2 балла	3 балла
Результаты обследования	0 (0%) человек	8 (80%) человек	2 (20%) человека

Исследование показало, что задание «Ритмы», которое предполагало изучение правильности повтора простых и сложных ритмических рисунков, вызвало затруднения у детей, так как у некоторых из них отмечены нарушения слухо-моторных координаций, слабость кратковременной памяти, не удерживающей ритмически организованные серии звуковых сигналов. Некоторые дети воспроизвели только простые ритмы, также школьники воспроизводили простые ритмы в произвольном порядке и не выдерживали нужных пауз. Результаты обследования представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Результаты выполнения задания «Ритмы»

	0 баллов	2 балла	3 балла
Результаты обследования	1 (10%) человек	6 (60%) человек	3 (30%) человека

Результаты задания-теста Озерецкого «Кулак-ребро-ладонь» показали, что у некоторых детей плохо развито переключение движений, наблюдается двигательная раскоординация; школьники путают или пропускают движения. Не все дети воспроизвели заданную последовательность с первой попытки, также была необходимость в нескольких демонстрациях, и только после этого некоторые дети воспроизвели последовательность движений верно, также отмечалась быстрая утомляемость детей при выполнении данного задания. Результаты обследования представлены в таблице 3.

Таблица 3.

Результаты выполнения теста Озерецкого «Кулак – ребро – ладонь»

	0 баллов	2 балла	3 балла
Результаты обследования	1 (10%) человек	5 (50%) человек	4 (40%) человека

Анализ результатов субтеста «Повторение цифр» показывает, что у детей младшего школьного возраста недостаточно развита слуховая память, которая заключается в хранении, запоминании и верном воспроизведении информации для последующего использования. У большинства детей возникли трудности при повторении цифр в обратном порядке, часто дети пропускали цифра и называли ряд не из четырех, а из трех цифр. Часть детей воспроизводили ряд цифр при прямом счете, грубо нарушая при этом последовательность. Результаты обследования представлены в таблице 4.

Таблица 4

Результаты выполнения субтеста «Повторение цифр»

	0 баллов	2 балла	3 балла
Результаты обследования	3 (30%) человека	4 (40%) человека	3 (30%) человека

При выполнении пробы «Эхо», которая направлена на проверку слухового внимания, мы отметили у детей недостаточно сформированное фонематическое восприятие, о чем свидетельствуют следующие ошибки:

- перестановки: *ба-па-па-ба* на *ба-па-ба-па*,
- замены слогов: *ца-са-ца-са* на *ца-ша-ца-ша*.

Дети допускали ошибки в воспроизведении слоговых рядов, меняли последовательность, наблюдалось напряженное или замедленное воспроизведение, при выполнении заданий отмечалось неточное воспроизведение слоговых пар с перестановкой, заменами и пропусками слогов. Результаты обследования отражены на рисунке 5.

Таблица 5.

Результаты выполнения пробы «Эхо»

	0 баллов	2 балла	3 балла
Результаты обследования	3 (30%) человека	5 (50%) человек	2 (20%) человека

Изучение данных обследования пробы «Гимнастика», которая направлена на исследование артикуляционной моторики, показал, что никто из школьников не набрал низкого балла, дети быстро находили артикуляционные позы, не было замечено синкинезий и гиперкинезов. Результаты обследования представлены в таблице 6.

Таблица 6.

Результаты выполнения пробы «Гимнастика»

	0 баллов	2 балла	3 балла
Результаты обследования	3 (30%) человека	7 (70%) человек	0 (0%) человек

Анализ пробы «Повтори», направленной на исследование сформированности звуко-слоговой структуры слова, позволил выявить у детей такие ошибки, как искажения, пропуски, перестановки, добавления и замены слогов и звуков. Вместо *аквариум* ребенок произносил *анквариум*, вместо *аквалангист* – *анваргист* или *атвалангист*, вместо *сковорода* – *свовода*. Также дети допускали ошибки при повторном произнесении, некоторые дети каждый раз по-разному искажали слоговую структуру слова. Подобные ошибки говорят о недостаточной сформированности звуко-слоговой структуры слова у детей, а также о нарушениях слухового внимания. Результаты обследования представлены в таблице 7.

Таблица 7.

Результаты выполнения пробы «Повтори»

	0 баллов	2 балла	3 балла
Результаты обследования	0 (0%) человек	5 (50%) человек	5 (5%) человек

Анализ результатов пробы «Веселые пальчики», в котором исследовалась сформированность мелкой моторики, показал, что большинство детей справилось с заданием, что свидетельствует о нормальном развитии мелкой моторики у детей.

Результаты обследования представлены в таблице 8.

Таблица 8.

Результаты выполнения пробы «Веселые пальчики»

	0 баллов	2 балла	3 балла
Результаты обследования	3 (30%) человека	1 (10%) человек	0 (0%) человек

При анализе результатов пробы «Найди квадрат» мы выявили недостаточную сформированность зрительного восприятия. Некоторые дети выбирали вместо квадрата прямоугольник, но стоит отметить, что ни один из учеников не набрал низкий балл. Результаты обследования представлены в таблице 9.

Результаты выполнения пробы «Найди квадрат»

	0 баллов	2 балла	3 балла
Результаты обследования	7 (70%) человек	3 (30%) человека	0 (0%) человек

Таким образом, анализируя данные, мы смогли установить, что применение методик раннего выявления дислексии позволило выявить 7-мь детей из 10-ти, у которых есть предпосылки нарушения чтения, которые требуют особо пристального внимания специалиста. У трех детей предрасположенности к дислексии выявлено не было.

Исходя из итоговых результатов, можно сделать вывод о том, что никто из детей не набрал максимальный балл, тем самым не показал низкие результаты, семь первоклассников показали средний уровень речевого развития, а три ребенка – высокий уровень.

Исследование показало, что нарушения при овладении процессом чтения у детей младшего школьного возраста напрямую связаны с несформированностью собственной устной речи и сукцесивных функций.

Наиболее успешным для выполнения оказались пробы «Пальчики» и «Найди квадрат». Наиболее низкие результаты были выявлены при исследовании пробы «Повтори» и теста «Кулак – ребро – ладонь».

Анализируя и обобщая данные, полученные в ходе обследования, можно сделать вывод, что у группы, которая подверглась обследованию, в большей степени не сформировано фонематическое восприятие, нарушена звуко-слоговая структура, не развита артикуляционная моторика, кроме того, у детей недостаточная ориентировка во времени, незнание временных единиц (времен года, дней недели), трудности переключения с одного движения на другое, нарушение слухо-моторных координаций (слабость кратковременной памяти, не удерживающей ритмически организованные серии звуковых сигналов), что свидетельствует о высокой вероятности обнаружения у ребенка в дальнейшем дислексии, если не будет проведена необходимая коррекционная работа.

Экспериментальное исследование показало, что у детей наибольшие трудности вызывают воспроизведение последовательности движений и вербальных стимулов, а также повторение слов сложной слоговой структуры.

Применение комплекса подобранной нами диагностической методики раннего выявления дислексии позволило выявить у детей экспериментальной группы различные нарушения речевых и неречевых процессов, составляющих базу овладения чтением и свидетельствующих о высокой степени предрасположенности к дислексии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляев, Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам/Б.В. Беляев. – М.: Просвещение, 1965. - 184 с.
2. Визель, Т.Г. Нарушение чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста [Текст]: учебно-методическое пособие / Т.Г. Визель – М.: Астрель, 2005. – 127с.
3. Жинкин, Н.И. Механизмы речи / Н.И.Жинкин. – М., 1958 – 370 с.
4. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие / А.Н.Корнев – СПб.: МиМ, 1997. – 286 с.
5. Лалаева, Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников: учебное пособие для студентов дефектологического факультета педагогических институтов / Р.И. Лалаева. – М.: Союз, 2002. – 136 с. 27
6. Фотекова, Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников: метод, пособие / Т. А. Фотекова – М.: Айрис-пресс, 2006. – 96 с.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ ВО ФРАНЦИИ

Аннотация. В работе описан опыт работы французской образовательной системы по диагностике, развитию и поддержке одаренности. Основные проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели при работе с детьми, наделенными высоким потенциалом, рассмотрены с точки зрения психологии и педагогики. Приведенные статистические данные и результаты научных исследований психологов, психоаналитиков и психотерапевтов демонстрируют интерес мирового сообщества педагогов к проблемам одаренности.

Ключевые слова: одаренность, диагностика, высокий интеллектуальный потенциал, социальная адаптация, интеллектуальное, творческое, эмоциональное развитие.

O.V. Kravchenko

FEATURES OF THE ORGANIZATION OF WORK WITH GIFTED CHILDREN IN FRANCE

Abstract. The paper describes the experience of the French educational system in the diagnosis, development and support of giftedness. The main problems faced by teachers when working with children with high potential are considered from the point of view of psychology and pedagogy. The given statistical data and the results of scientific research by psychologists, psychoanalysts and psychotherapists demonstrate the interest of the world community of teachers in the problems of giftedness.

Keywords: giftedness, diagnostics, high intellectual potential, social adaptation, intellectual, creative, emotional development.

*«Пренебрегая словесами, жизнь убеждает нас опять:
талантам надо помогать, бездарности пробьются сами».*
Лев Озеров

Проблема одаренных детей во Франции достаточно актуальна. На сегодняшний день явление «одаренности» можно охарактеризовать как модное проявление социально-экономического развития общества. Об этом много говорят в средствах массовой информации, ежегодно выходит много книг на тему одаренности, ее развития и поддержки, тем самым создается впечатление, что таких детей становится все больше и больше. В действительности детей с высоким потенциалом развития было всегда много, что подтверждают проводимые ежегодно во французских школах тесты на интеллект. Во Франции насчитывается около 2,3 % детей с высоким интеллектуальным потенциалом (IQ выше 130). Заинтересованность научного сообщества в данной проблеме проявляется в многообразии терминов, применяемых для обозначения одаренных детей. Их называют «одаренными» ввиду высокого уровня их интеллектуального развития, учитывая их выдающиеся спортивные достижения, высоко развитый музыкальный слух и многое другое.

Также часто применяется термин «дети с высоким потенциалом», при этом учитывается их потенциальные возможности в области науки, техники, технологии, творчества. Опережение их развития с точки зрения интеллектуального и эмоционального развития по сравнению с детьми того же возраста дает возможность употреблять термин «ранние дети» [1, 24]. Самый непривычный для нашей педагогики термин, появляющийся в работах французских исследователей в области одаренности школьников, термин «зебры». Данный термин впервые появился в работах психолога Жанны Сно-Факшин. «Зебра» в ее работах обозначает оригинального или странного человека, одинокого, как трудно поддающегося приручению животного, которое заметно отличается от других представителей своего класса.

Многообразие применяемых терминов прямо пропорционально количеству тех проблем, которые проявляются при диагностике и организации работы с одаренными детьми, и с каждым днем их не становится меньше.

Первая проблема – ранняя диагностика одаренности. Как выявить одаренного ребенка? Самая первая черта, выдающая маленького гения – высокая степень любознательности. С самого рождения они могут удивить своим взглядом, который уже фиксирует глаза взрослого, когда, как правило, ребенку удастся это сделать только в конце первого месяца. Ранние дети часто бывают очень бодрыми, как будто очень рано они начинают хотеть исследовать мир. Когда они начинают говорить, они с самого начала будут составлять полные предложения, не переходя на детский язык. Их жажда знаний имеет мало ограничений, вплоть до того, что по вечерам они часто засыпают поздно, поглощая книги или задавая друг другу экзистенциальные вопросы. Изобретательные, мечтательные, они немного похожи на портрет совершенного революционера. Им не нравятся устоявшиеся вещи, правила, рутина, особенно когда им не хватает смысла. Творческие, они часто используют свои собственные методы решения проблемы и полны оригинальных идей. У них также много юмора, и они очень рано развлекаются каламбурами или двойными смыслами. Что отличает их в первую очередь от других детей, так это то, как они рассуждают. У них формируется древовидный тип мышления. В отличие от большинства детей, которые будут последовательно решать проблему, одаренный ребенок может идти сразу в нескольких направлениях. Познание мира происходит очень быстро, и самой большой трудностью будет отделить полезное от лишнего в этой массе информации, поступающей в его мозг [2, 186].

Исследования мозга одаренных детей показывают более высокую активность мозга по сравнению с другими детьми. Чтобы выполнить упражнение, они прилагают меньше усилий, чем другие, что может объяснить их большую скорость и чувство скуки, которое они испытывают, ожидая отстающих. В Лионе детский психиатр Оливье Револь, соавтор книги «100 идей для детей с высоким потенциалом», начал с группой ученых исследование мозга 80 интеллектуально ранних детей в возрасте от 8 до 12 лет. Сделаны предположения о большей гибкости в обработке информации у одаренных детей. По свидетельству автора «эти дети одновременно используют несколько областей коры головного мозга, чего не делают другие». Например, когда мы спросим одаренного ребенка, кем был Христофор Колумб, он активирует зрительную, слуховую и обонятельную области. В то время как «обычный» ребенок будет запрашивать только одну порцию информации, чтобы ответить на заданный вопрос [6].

Другая возникающая у педагогов проблема – проблема интеграции одаренных детей в общество сверстников. Данная проблема решается в гендерном направлении: девочки и мальчики часто не имеют одинаковых траекторий развития. Несмотря на то, что среди мальчиков так же много одаренных, как и среди девочек, девочки обнаруживают себя гораздо реже. Только 30% одаренных девочек официально подтверждают статус ребенка «с высоким потенциалом». Это объясняется тем, что девочки делают выбор в пользу подавления своего потенциала, чтобы их приняли сверстники. Мальчики, часто более импульсивные, с трудом сдерживают скуку и нетерпимость. У некоторых формируется привычка расспрашивать, комментировать все или распространять свои знания, что может раздражать учителя. Проблемы интеграции часто возникают из-за отсутствия гибкости у этих детей. Их потребность в контроле и самоконтроле может привести к тому, что они ведут себя властно, захотят решить все быстрее других. Их склонность иногда быстро судить других людей отдаляют их от общества сверстников, которые склонны избегать их или открыто высмеивать их странности, особенно начиная со средней школы. Тогда одаренный ребенок сталкивается с дилеммой: либо он решит слиться с массой людей, не используя свой интеллектуальный потенциал, либо он останется верным тому, кем он является, но рискует оказаться в одиночестве.

Следующая проблема – одаренность, это достоинство или недостаток? Для ответа на поставленный вопрос психолог Фанни Нусбаум [3] приводит пример двух типов одаренных детей. Первый тип одаренных детей представляют собой детей с аналитическим образом мышления, не страдающих от своей разницы и успешно вписывающихся в школьную среду. Другой тип одаренности проявляется в достаточно «сложных» профилях с разнородными навыками. Эти дети могут быть очень успешными в одной области и неполноценными в другой, демонстрируя расстройство отношений

аутистического типа или гиперчувствительность, проявляющуюся в нескольких сенсорных областях. Им может быть трудно переносить шумы, например, в школьной столовой или в кино, трение этикеток на одежде, неоновые огни супермаркета или текстуры определенных продуктов. Еще одним важным моментом является их очень сильное сочувствие, способность чувствовать то, что переживает близкий человек. К сожалению, эти дети недостаточно эмоционально устойчивы, чтобы перебороть то, что происходит вокруг них. Грустная мать, раздраженный отец, приятель, которого несправедливо ругают и который не может защитить себя... все это они поглощают, как губка, не имея возможности поговорить об этом. По мнению О. Револя, эти дети часто очень беспокойны и чувствительны.

Вопрос о том, как помочь одаренному ребенку справиться с собой, поднимает в своем исследовании Моник де Кермадек [5]. По мнению исследователя, лучшими союзниками одаренного ребенка являются его родители. Они находятся на передовой и имеют все возможности помочь ребенку извлечь все возможные выгоды из своего интеллектуального потенциала. Некоторые родители совершат ошибку, игнорируя школьное обучение в ущерб другим основным жизненным учениям. Психоаналитик считает, что родителям не следует родителям вводить себя в заблуждение внешней зрелостью, которую демонстрирует ребенок. С такими детьми необходимо организовывать такое же общение, как с любым ребенком данного возраста.

В своей работе «L'Enfant précoce aujourd'hui: Le préparer au monde de demain» Моник де Кермадек выдвигает идею о развитии многоликого интеллекта, впервые выдвинутую американским психологом Говардом Гарднером в 1983 году. Она выделяет:

- **Когнитивный интеллект** – это та форма интеллекта, которую измеряют с помощью теста IQ, такого как шкала интеллекта Векслера (Wisc). Этот тест будет оценивать логические и вербальные навыки ребенка, его рабочую память и скорость обработки информации. Учитывая результаты диагностики, нужно говорить о детях с высоким интеллектуальным потенциалом (IQ 130), с очень высоким коэффициентом интеллекта (IQ выше 145).
- **Эмоциональный интеллект** – это способность понимать свои собственные эмоции и управлять ими, воспринимать то, что чувствует другой человек, и соответственно адаптироваться к ним. Одаренным детям, хотя они обладают способностями обнаруживать и анализировать эмоции, часто бывает трудно справиться с ними, будь то для себя или во взаимодействии с другими.
- **Интеллект в отношениях** – это искусство выдвигать свои сильные стороны, одновременно вселяя уверенность в собеседника. Она позволяет выражать свои взгляды, эффективно вести переговоры и устанавливать качественные отношения со своими окружающими. Некоторые одаренные дети изо всех сил пытаются интегрироваться из-за их импульсивного и «мрачного» характера. Они раздражаются медлительностью других людей и, как правило, недостаточно учитывают их точку зрения.
- **Творческий интеллект** – это способность находить инновационные и оригинальные решения возникающих проблем. Одаренные дети, как правило, очень креативны. Они способны отойти от автоматизации и использовать свое воображение для поиска альтернатив рутинным процессам.
- **Практический интеллект** – дети с хорошим практическим интеллектом хитры, искусны и умеют реагировать здравым смыслом, когда это необходимо. Именно эта форма интеллекта позволяет реализовать весь свой творческий потенциал, но иногда ее не хватает одаренным детям [5].

М. де Кермадек утверждает, что «эти дети не хотят, чтобы с ними обращались как с одаренными. Они хотят иметь право на нормальную детскую жизнь. Они не хотят, чтобы их любили за их результаты, они хотят, чтобы их любили просто так» [5]. Вместо того, чтобы ставить все на успех в учебе, важно помочь им лучше себя чувствовать и получать удовольствие от общения с другими. Одаренные дети часто перегружены своими собственными эмоциями. Родители могут помочь им назвать то, что они чувствуют в этот момент, проанализировать, что происходит, чтобы успокоить себя и дистанцироваться. Для Оливье Револя это дети, которым хочется узнать больше о том, как устроен мир [7]. Им нравится, когда с ними откровенно разговаривают и дают объяснения. Они чувствуют, что отличаются от других, и это ставит их способности под сомнение. Важно подсказать,

посоветовать, как наладить лучшие отношения со своими одноклассниками и учителями: научиться вести переговоры, быть менее категоричным, менее жестким, более терпимым и толерантным, что сделает их более симпатичными в глазах других. Чтобы обрести уверенность, им нужно научиться полагаться на родителей или учителей. Такая поддержка имеет решающее значение, именно она может подготовить одаренного ребенка к будущему успеху.

Не менее важным является вопрос о том, как предотвратить неудачи одаренных детей в школе? Согласно статистике, во Франции треть одаренных детей не доходит до старшей школы [7]. Почему так много одаренных учеников начинают пропускать занятия? Есть несколько факторов, которые могут это объяснить. С одной стороны, у детей с высоким интеллектуальным потенциалом часто возникает ряд трудностей, таких как дефицит внимания или психомоторная задержка. У этих детей, особенно у мальчиков, часто возникают проблемы с письмом. Они плохо пишут и делают много орфографических ошибок. По словам Оливье Револя, 20% из них страдают дислексией, расстройством изучения письменной речи, в то время как этот показатель составляет всего 8% для всех детей. В более общем плане одаренные дети часто являются ленивыми учениками. Им нравится понимать вещи, но им не обязательно хочется учиться. Им часто не хватает стратегии, они полагаются на свои инстинкты, но изо всех сил пытаются объяснить причину, которая привела их к правильному ответу. По мнению О. Револя, школе нужно адаптироваться к трудностям ребенка [7]. Необходимо ускорить обучение, когда ребенку становится скучно, предложить ему углубиться в темы, которые обсуждаются в ходе личных исследований. В противном случае он не научится прилагать усилия, и его самооценка может упасть. Психолог Моник де Кермадек [5] подчеркивает важность учета творческого потенциала ребенка: позволять ребенку использовать свои собственные, иногда оригинальные способы управления информацией или находить решения, позволять ему играть со своим мышлением или наводить мосты между предметами. В 2014 году вышло распоряжение, обязывающее учителей адаптировать свою педагогику к особым потребностям интеллектуально ранних учеников.

Во Франции в каждом учебном заведении есть специально назначенный сотрудник, поставленный для наблюдения за сопровождением одаренных обучающихся. Когда у ребенка возникают проблемы, педагоги разрабатывают индивидуальную программу успеха в образовании (*un programme personnalisé de réussite éducative*), чтобы помочь ребенку. В некоторых ситуациях принимается решение перевести его на уровень обучения выше по итогам сданных испытаний. Эта мера считается крайней, в связи с психологическими проблемами возможного отсутствия эмоциональной зрелости, поэтому решение принимается после заседания и по итогам решения педагогического совета. Кроме того, если одаренный ученик испытывает проблемы в общении в коллективе или ему не удается найти взаимопонимание со своими учителями, комиссия может потребовать направить его на занятия с психологом, специально предназначенные для детей с высоким потенциалом. В некоторых колледжах такие занятия предусмотрены для всех обучающихся: реализуются они в виде уроков китайского языка или шахмат, позволяющие работать над развитием творческого потенциала при помощи игровых методов.

Еще одна проблема, интересующая специалистов по развитию одаренности во Франции – проблема выбора будущего профессионального пути ребенка с особым потенциалом развития. Кем они становятся во взрослой жизни?

Данный вопрос стал предметом многочисленных исследований. Наиболее впечатляющим является работа американского психолога Льюиса Термана, начатая в 1921 году с более чем 1400 детьми и продолжавшаяся до 1994 года, когда им было приблизительно по 70- 80 лет. Это исследование показывает, что эти взрослые с высоким IQ преуспевают в своей жизни. Они чаще женятся и реже разводятся, здоровы и довольно общительны. Это люди с сильным характером, с хорошим чувством уверенности себе, с развитой силой воли, высокой степенью честности и оптимизма. По мере приближения старости большинство этих взрослых говорят, что они довольны своей жизнью. Единственным слабым качеством, которое обнаружил Л. Терман, была слабо выраженная способность к рукоделию [6]. Эта характеристика противоречит выводам, сделанным другими исследователями, которые упоминают беспокойство, депрессивные расстройства, низкую самооценку, сильное выраженное чувство одиночества, склонность к чрезмерному употреблению лекарственных препаратов.

Участниками эксперимента стали люди, обращающиеся в различные психологические центры и испытывающие проблемы с интеграцией. Последний факт говорит о том, что результаты работы с подобными испытуемыми могут вызывать сомнения.

Подводя итог, следует отметить динамику и положительные моменты работы образовательной системы Франции по диагностике, развитию и поддержке одаренности. Применяемые меры могут стать примером работы для учителей российских школ, сталкивающихся с подобными проблемами. Анализируя проблемы, которые появляются при работе с одаренными детьми, нужно констатировать острую необходимость особой подготовки специалистов в области психологии и педагогики, способных проводить работу по диагностике, поддержке и развитию одаренности в условиях массового обучения и дополнительного образования. Существенную роль в этом процессе может сыграть наставник (тьютор) – высоко квалифицированный специалист, готовый взять на себя индивидуальную работу с конкретным одаренным ребенком. Основная задача такого наставника – помочь ребенку выработать наиболее эффективную стратегию индивидуального развития, опираясь на развитие его способности к самоопределению и самоорганизации. Значение работы наставника заключается в объединении индивидуального своеобразия одаренного ребенка, особенностей его образа жизни и различных вариантов содержания образования. Это может быть работа по индивидуальным программам, разработка индивидуального маршрута развития, что благоприятно скажется на раскрытии всех способностей одаренного ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кравченко, О.В., Кравченко, М.А. Развитие одаренности обучающихся на занятиях по иностранному языку (учебно-методическое пособие) / Кравченко О.В., Кравченко М.А. – ФГБОУ ВО РГУПС. – Ростов/Д, 2020. – 108 с.
2. Кравченко, О.В. Об опыте формирования у студентов педагогических вузов навыков работы с одаренными детьми//Фундаментальные проблемы лингводидактики в контексте современных требований к иноязычному образованию: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (Таганрог, 25 октября 2019 года) – Ростов-на-Дону: Таганрогский институт имени А.П. Чехова(филиал) «РГЭУ (РИНХ)», 2019. – С. 184-187.
3. Fanny Nussbaum. Corrigendum: Topological Modification of Brain Networks Organization in Children With High Intelligence Quotient: A Resting-State fMRI Study. – URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnhum.2019.00450/full> (дата обращения: 06.03.2022).
4. Gouvrit Nicolas. Les Surdoués ordinaires. – URL: <http://les-tribulations-dun-petit-zebre.com/2010/02/03/un-petit-z-au-quotidien/> (дата обращения: 06.03.2022).
5. Kermadec Monique de. L'Enfant précoce aujourd'hui: Le préparer au monde de demain. – ALBIN MICHEL, 2015. – 256 p.
6. Terman L. M. "Genius and stupidity: A study of some of the intellectual processes of seven "bright" and seven "stupid" boys". Pedagogical Seminary. P.307–373.
7. Olivier Revol. Roberta Poulin et Doris Perrodin, 100 idées pour accompagner les enfants à haut potentiel. – URL: <http://centre-psyrene.fr/les-deux-formes-d%E2%80%99expression-du-haut-potentiel-intellectuel-chez-1%E2%80%99enfant/> (дата обращения: 08.12.2021).

А.А. Лозовицкая

ФОРМИРОВАНИЕ МЕДИАГРАМОТНОСТИ В РАМКАХ МУНИЦИПАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КЛАСТЕРА

Аннотация. В настоящей статье актуализируются механизмы формирования медиаграмотности обучающихся, осуществляемые в процессе взаимодействия образовательных организаций и позволяющие обеспечить реализацию инновационного потенциала как его участников, так и формирующегося образовательного кластера муниципалитета. Описывается ряд практико-ориентированных аспектов взаимодействия образовательных организаций г. Таганрога и Ростовской области, выделяются инновационные педагогические тенденции развития медиаобразования и кинопедагогики в контексте взаимодействия субъектов образовательного кластера. Представлено авторское видение возможностей разработки кластерных моделей целостной образовательной среды, которые отвечали бы инновационным тенденциям развития образования и современным социальным вызовам.

Ключевые слова: интеграция, взаимодействие, ландшафт образовательного партнерства, образовательный кластер, муниципальная система образования, сетевое взаимодействие, медиаобразование, медиапедагогика, медиаграмотность, кинопедагогика.

A.A. Lozovitskaya

FORMATION OF MEDIA LITERACY WITHIN THE MUNICIPAL EDUCATIONAL CLUSTER

Abstract. This article actualizes the mechanisms of formation of media literacy of students, carried out in the process of interaction of educational organizations and allowing to ensure the realization of the innovative potential of both its participants and the emerging educational cluster of the municipality. A number of practice-oriented aspects of interaction between educational organizations of Taganrog and the Rostov region are described, innovative pedagogical trends in the development of media education and film pedagogy in the context of interaction of subjects of the educational cluster are highlighted. The author's vision of the possibilities of developing cluster models of a holistic educational environment that would meet innovative trends in the development of education and modern social challenges is presented.

Keywords: integration, interaction, landscape of educational partnership, educational cluster, municipal education system, networking, media education, media pedagogy, media literacy, film pedagogy.

Широко известная максима о том, что жить в обществе и быть свободным от него нельзя, в контексте происходящих сегодня событий звучит особенно актуально, указывая на целый комплекс социальных рисков, имеющих особую значимость для образовательной среды. В условиях социальных перемен и тотальной экспансии цифровых технологий во все сферы жизни одной из ключевых задач, стоящих перед образованием, становится формирование медиаграмотности подрастающего поколения [6]. Поток информации, обрушивающийся на молодежь с различных социальных медиаплатформ, ознаменует необходимость особого внимания педагогического сообщества к расширению практик развития критического мышления, информационно-коммуникативной культуры, навыков осмысленного восприятия аудиовизуальной информации и медиатекста, а также усилению воспитательного компонента образовательной деятельности.

В условиях существующей префигуративной культуры педагог обязан ориентироваться на среду развития подрастающего поколения и специфику современного «медиа-мира» цифровых технологий, плотно вошедших в нашу жизнь и являющихся неотъемлемой частью ежедневной социальной коммуникации. В условиях подобных вызовов значительно возрастает востребованность адекватных методических и организационно-технологических механизмов формирования медиаграмотности обучающихся.

В научных дискуссиях широко обсуждаются вопросы необходимости интеграции усилий всего общества для улучшения качества образования, но до сих пор нет четкого и устойчивого понимания моделей и механизмов подобных коопераций. В условиях внешних вызовов современности, по нашему мнению, принципиально важно рассмотреть ряд организационно-педагогических особенностей конструирования «архитектуры партнерства» в контексте актуальных тенденций развития системы образования на примере формирующейся и в настоящее время получающей импульсы к развитию платформы взаимодействия Таганрогского института им. А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)» и образовательных организаций муниципалитета [3].

Так, при участии и научно-методическом сопровождении научной школы профессора А.В. Федорова «Медиаобразование и медиакомпетентность» (руководитель И.В. Челышева), получившей официальный статус ведущей научной школы РФ в области социально-гуманитарных наук, в г. Таганрог реализуется инновационный проект муниципального медиа-образовательного кластера, ставящего своей целью объединение всех педагогических структур для синхронизации и активизации их деятельности в рамках развития кинопедагогика и медиаобразования, рассматриваемых как сред-

ство повышения качества образовательной и воспитательной деятельности, а также профессиональной подготовки педагогов и расширения их «технологического суверенитета» за счет применения актуальных образовательных технологий [5].

Основными направлениями деятельности муниципального медиа-образовательного кластера являются:

- деятельность по формированию и развитию инструментального владения технологиями кинопедагогики и медиаобразования в соответствии с возрастающими требованиями к профессиональной деятельности педагогов (проектно-образовательные семинары, лектории, тематические конференции и курсы повышения квалификации для педагогического сообщества);

- формирование муниципальной ассоциации учителей - кинопедагогов, активно взаимодействующих в методическом плане;

- создание «института наставничества» ведущих специалистов по кинопедагогике и медиаобразованию, в том числе с привлечением лучших практиков в данной области (Н.Н. Дан, А.Н. Костюченко, Е.Ю. Склярова и др.);

- разработка и постоянное пополнение муниципального интернет - ресурса «базы данных» теоретических разработок и методических программ актуальной отрасли в междисциплинарном контексте;

- широкое привлечение обучающихся общеобразовательных школ к занятиям медиа-творчеством в образовательных медиа-центрах и участию в массовых мероприятиях (конкурсах и соревнованиях, работе городского школьного кинофестиваля и т.д.).

Достижение столь широкой «палитры» направлений [1] стало возможным благодаря межотраслевому и межведомственному сотрудничеству Администрации и субъектов образования г. Таганрога в рамках реализации стратегического городского плана развития кинопедагогики и медиаобразования на базе Таганрогского института имени А.П. Чехова, а также созданию пилотных площадок в образовательных организациях для реализации совместных проектов.

Стоит отметить, что инновационный опыт муниципального медиа-образовательного кластера получает существенные импульсы к развитию и в региональном измерении. Так, при сотрудничестве администраций г. Таганрога и г. Зверево Ростовской области, состоялся региональный круглый стол «Элементы кинопедагогики как средство образовательной интеграции», а также запланирован ряд совместных мероприятий по обмену опытом в инновационной области медиаобразования.

Систематизация подобного опыта позволяет не только проанализировать, но и эффективно использовать разнообразные организационные возможности в интересах развития территориальных образовательных кластеров и формирования стратегий их развития. На наш взгляд, для повышения эффективности подобного взаимодействия необходимо предусмотреть специальный комплекс мер поддержки и создания условий для формирования инновационных образовательных кластеров. Так, одними из наиболее востребованных мер поддержки медиаобразовательного кластера г. Таганрог, можно считать создание медиацентров/киностудий в образовательных организациях и учреждениях культуры города, а также развитие кино- и медиаклубного движения для участников разных возрастов.

Совершенствование государственной поддержки образовательных кластеров в Ростовской области и ее муниципальных образованиях позволит повысить качество и эффективность образовательной и воспитательной деятельности [4], а также создания среды, в которой обучающиеся могли бы формировать навыки, декларируемые нормами ФГОС [2] и социально-экономическим заказом общества.

Таким образом, развитие образовательных кластеров, в том числе за счет расширения образовательного пространства при организации комплексных моделей сотрудничества образовательных организаций в контексте активного продвижения тренда медиаобразования, является важным фактором повышения качества образования, многоаспектного обогащения образовательной среды как общественного блага и приоритетной «точкой роста» образовательных систем муниципального, регионального и федерального уровней.

ЛИТЕРАТУРА

1. Голобородько, А. Ю., Ляхов, А. В., Стеценко, В. В. Особенности конструирования моделей взаимодействия высшей школы и системы общего образования в контексте формирования картины мира молодежи // Социальная политика: семейные ценности в культуре народов Юга России как ресурс реализации национальных проектов : XIV Ждановские чтения, посвященные памяти Ю.А. Жданова и 105-летию Южного федерального университета, Ростов-на-Дону, 02–03 ноября 2020 года. – Ростов-на-Дону: Южный федеральный университет, 2020. – С. 22-30.
2. Голобородько, А. Ю., Лозовицкая, А.А. Медиакомпетентность в контексте обновленных федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования (ФГОС ООО) // Современное состояние медиаобразования в России в контексте мировых тенденций: Материалы III международной научной конференции, Таганрог, 15 октября 2021 года. – Таганрог - Екатеринбург: [б.и.], 2021. – С. 267-273.
3. Лозовицкая, А. А. Организационно-педагогические аспекты становления информационно-коммуникативной культуры обучающихся (на примере формирующейся платформы взаимодействия Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала РГЭУ (РИНХ)) и образовательных организаций общего образования) / А. А. Лозовицкая // Мир университетской науки: культура, образование. – 2020. – № 10. – С. 62-70.
4. Лозовицкая, А. А. Концептосфера "живой педагогики", "новой дидактики" и "смешанного обучения" в рамках конструирования инновационного образовательного ландшафта: сущностно-смысловой и организационно-педагогический аспекты анализа // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2021. – № 2(58). – С. 131-142.
5. Чельшева, И. В. Медиаобразовательные технологии в формировании межкультурной компетентности будущих педагогов-психологов // Актуальные проблемы теории и практики психологических, психолого-педагогических и педагогических исследований: Сборник трудов Международной научно-практической конференции "XV Левитовские чтения": в 3-х томах, Москва, 15–16 апреля 2020 года. М., 2020. – С. 990-995.
6. Lozovitskaya, A. A., Discourse of the development of students' media literacy with reference to meta-subject connections as a platform for new didactics: semantic, technological, social implementation space (in the context of enriching the actual content of the modern educational policy in Russia). A.A. Lozovitskaya, I. E. Goloborodko, A. S. Semerenko, O.V. Kravets // Media education 2021.17(4) с 665-676.

Н.В. Макарова, М.А. Гаврилова

ИЗУЧЕНИЕ РЕЧЕВОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В статье описано экспериментальное исследование речевой готовности детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи к школьному обучению; представлены данные диагностики и их качественно-количественный анализ.

Ключевые слова: речевая готовность к школе, дети дошкольного возраста, дети с нарушениями речи, компоненты речевой системы.

N.V. Makarova, M.A. Gavrilova

STUDY OF SPEECH READINESS FOR SCHOOL IN CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

Abstract. The article describes an experimental study of the speech readiness of older preschool children with speech disorders for school education; presents diagnostic data and their qualitative and quantitative analysis.

Keywords: speech readiness for school, preschool children, children with speech disorders, components of the speech system.

В настоящее время готовность детей к обучению в школе является значимым показателем, определяющим дальнейшее развитие личности ребенка, успешность обучения и взаимоотношения со сверстниками и педагогом. Говоря о готовности ребенка к школе, нельзя не отметить, что она во многом определяется уровнем его речевого развития. Сформированность всех компонентов речевой системы является важным условием готовности к обучению в целом, а также базой для полноценного

и своевременного овладения письмом и чтением. Отставание в речевом развитии существенно затрудняет процесс обучения и порождает неуверенность ребенка в собственных силах. В связи с этим особое значение приобретает речевая готовность детей к школьному обучению.

Как показывает практика, проблема речевой готовности детей к обучению в школе во все времена была и остается актуальной. Данную проблему глубоко и всесторонне рассматривали: К.Д. Ушинский, Л.С. Выготский, Г.В. Чиркина, Д.Б. Эльконин, Л.А. Парамонова, Ф.А. Сохин, Р.Е. Левина и другие ученые.

Под речевой готовностью Т.А. Ткаченко понимает «набор базовых умений, формирующихся в период дошкольного детства, необходимых ребенку для усвоения школьной программы, а именно: сформированность звукопроизводительной стороны речи, фонематического слуха и восприятия, лексического запаса, грамматического строя и связной речи в целом» [по 4, 79].

Современное образование предъявляет достаточно высокие требования к уровню сформированности речи ребенка на момент поступления в школу. В своих трудах Г.В. Чиркина отмечает, что к окончанию дошкольного возраста он должен владеть всеми компонентами родной речи: уметь правильно произносить все звуки речи, различать их на слух, иметь достаточный запас слов, уметь правильно строить из этих слов предложения и связные высказывания [6, 72].

Однако на сегодняшний день в мире отмечается тенденция увеличения количества детей с речевыми нарушениями, обусловленными воздействием неблагоприятных факторов внешней и внутренней среды, а также различными наследственными влияниями. Большая часть этих дошкольников поступает в общеобразовательную школу, где встречается с рядом трудностей учебного и личностного характера. Так, по данным мировой статистики, отмечается, что почти 30% детей, поступающих в массовую школу, имеют стойкую речевую патологию [1, 17].

Многочисленные исследования отечественных ученых и опыт логопедов-практиков указывают на то, что дети с нарушениями речи не достигают необходимого уровня речевого развития и оказываются неготовыми к началу обучения в школе в речевом плане [6, 72].

Таким образом, поступление в школу является переходным периодом для каждого ребенка, а для ребенка с нарушениями речи особенно. У неподготовленного к школе ребенка возникают трудности не только в процессе овладения грамотой, но и в процессе осуществления межличностной коммуникации. В связи с этим особую значимость приобретает речевая подготовка детей к учебной деятельности, под которой А.Н. Леонтьев понимает «процесс совершенствования речевых навыков, необходимых и достаточных для успешного школьного обучения» [3, 93] и от которой напрямую зависит уровень речевой готовности дошкольников к школьному обучению. Именно поэтому проблема речевой готовности детей к школьному обучению на данный момент стоит остро в дошкольной педагогике и требует повышенного внимания.

Целью нашего исследования являлось выявление уровня сформированности речевой готовности к школе у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи.

Объект исследования: речевая готовность к обучению в школе.

Предмет исследования: состояние речевой готовности к школе старших дошкольников с нарушениями речи.

Для эффективной реализации цели мы сформулировали следующие задачи.

1. Изучить и проанализировать научно-теоретическую и методическую литературу по проблеме исследования.

2. Разработать и экспериментально апробировать диагностическую методику, позволяющую изучить все компоненты речевой системы.

3. Провести экспериментальное исследование по выявлению уровня сформированности речевой готовности к школе у детей с нарушениями речи.

4. Осуществить количественно-качественный анализ полученных данных и сформулировать выводы исследования.

Методы исследования:

1) теоретические: изучение и анализ психолого-педагогической и специальной литературы, обобщение, систематизация собранных данных.

2) эмпирические: логопедическое обследование, количественная и качественная обработка результатов исследования.

Исследование проводилось на базе МБДОУ №52 «Лукоморье». В экспериментальную группу вошло 10 детей в возрасте от 5 до 7 лет, имеющие общее недоразвитие речи 2-го и 3-го уровней.

Для реализации цели исследования нами была разработана собственная программа логопедического обследования, в основу которой были положены методические разработки Т.А. Фотековой, Е.А. Стребелевой и В.П. Глухова [7; 5; 2].

Программа логопедического обследования состояла из трех разделов. Первый раздел был посвящен исследованию сенсомоторного уровня речи: фонематического восприятия, звукопроизношения, слоговой структуры слова и навыков звукового анализа. Второй раздел был направлен на исследование сформированности лексико-грамматического строя речи и включал в себя задания, устанавливающие объем словарного запаса, навыки словообразования и словоизменения, а также умения составлять грамматически правильно оформленные предложения. Третий раздел был посвящен исследованию связной речи и содержал задания, ориентированные на выявление умения составлять самостоятельные связные высказывания путем пересказа знакомого литературного произведения и составления рассказа по серии сюжетных картин.

Опишем подробнее диагностические задания по каждому разделу.

Раздел 1. Изучение сформированности сенсомоторного уровня речи.

Речевая проба 1. «Отражение».

Цель: исследование сформированности фонематического слуха.

Инструкция ребенку: «Повторяй за мной слоги».

Речевой материал: па-па-ба, та-да-та, ка-ха-ка, са-за-са, за-са-за, са-ша-са, ша-са-ша.

Речевая проба 2. «Скажи, как я».

Цель: исследование сформированности звуко-слоговой структуры слова.

Инструкция ребенку: «Повторяй за мной слова».

Речевой материал: скакалка, танкист, космонавт, сковорода, кинотеатр, баскетбол, аквалангист, термометр.

Речевая проба 3. «Посчитай звуки».

Цель: исследование навыков звукового анализа.

Инструкция: «Назови первый, второй, третий, последний звук в слове ваза (ручка, машина, книга)».

Раздел 2. Изучение сформированности лексико-грамматического строя речи.

Задание 1. «Один-много».

Цель: выявить умение образовывать существительные множественного числа в именительном и родительном падежах.

Инструкция ребенку 1: «Если один, то это – стол (стул, дерево, окно, лист, ухо), а если их много, то это – столы (стулья, деревья, окна, листья, уши)».

Инструкция ребенку 2: «Один стол (стул, дерево, окно, лист, ухо), а много чего?».

Картинный материал: ухо, уши, стол, столы, дерево, деревья, окно, окна, стул, стулья, лист, листья.

Задание 2. «Неправильное предложение».

Цель: выявить способность составлять предложения из слов в начальной форме.

Инструкция ребенку: «Постарайся составить предложения из слов, которые я назову».

Речевой материал:

1. Мальчик, открывать, дверь.

2. Доктор, лечить, детей.

3. В сад, расти, вишня.

4. Миша, дать, собака, большая, кость.

5. Петя, купить, шар, красный, мама.

Задание 3. «Детеныши животных».

Цель: исследование словаря и навыков словообразования.

Инструкция ребенку: «Если у кошки котенок, то у козы – ...».

Картинный материал: изображения животных и их детенышей: коза, лошадь, медведь, свинья, собака, корова.

Задание 4. «Назови, кто что делает».

Цель: выявить умение ребенка подбирать слова-действия к именам существительным по теме «Профессии».

Инструкция ребенку: «Послушай внимательно и ответь: что делает парикмахер (водитель, художник, портниха, продавец, повар)?».

Картинный материал: картины, изображающие профессии людей (водитель, повар, парикмахер, продавец, художник, швея).

Раздел 3. Изучение сформированности связной речи.

Задание 1. «Перескажи любимую сказку».

Цель: определить способность ребенка воспроизводить хорошо знакомый и небольшой по объему художественный текст.

Оборудование: текст русской народной сказки «Репка».

Инструкция ребенку: «Послушай внимательно знакомую тебе сказку «Репка» и перескажи ее».

Задание 2. «Придумай рассказ».

Цель: выявить возможность ребенка составлять связный сюжетный рассказ по серии картин.

Оборудование: рассказы в сюжетных картинах из книги Н. Радлова «Рассказ в картинках».

Инструкция ребенку: «Рассмотри внимательно картинки и составь последовательный рассказ».

Для количественной оценки общих результатов диагностики были разработаны критерии, позволяющие распределить всех детей экспериментальной группы по трем уровням сформированности речевой готовности к школе: высокому, среднему и низкому. Для каждого уровня предусмотрена следующая оценка в баллах:

Высокий уровень: от 19 до 27 баллов.

Средний уровень: от 10 до 18 баллов.

Низкий уровень: от 0 до 9 баллов.

В ходе анализа результатов обследования сенсомоторного уровня речи мы выявили, что при выполнении речевой пробы «Отражение» большинство дошкольников испытывали трудности в правильном воспроизведении речевого материала в нужном темпе предъявления. У 90% испытуемых наблюдалось замедленное и неточное воспроизведение слоговых рядов, отмечались многочисленные перестановки и замены слогов по акустико-артикуляционным свойствам, такие как: *та-да-та – та-та-да, ка-ха-ка – ка-ха-та*. Остальные 10% детей смогли воспроизвести слоговые ряды в заданной последовательности и в нужном темпе предъявления.

Анализ результатов речевой пробы «Скажи, как я», направленной на изучение сформированности звуко-слоговой структуры слова показал, что никто из детей не набрал высокий балл, у половины экспериментальной группы (50%) наблюдалось напряженное, замедленное или послоговое воспроизведение слов, но без нарушения структуры. У остальных испытуемых (50%) присутствовали грубые искажения звуко-слоговой структуры, отмечались пропуски и замены звуков и слогов в словах, например, вместо *космонавт – «космонат»*, вместо *баскетбол – «баспетбол»*.

При анализе результатов речевой пробы «Посчитай звуки» было установлено, что дети испытывали существенные трудности при определении последовательности и количества звуков в словах. У большинства дошкольников наибольшие затруднения возникали при выделении первого согласного звука, испытуемые чаще выделяли не сам звук, а слог, например, в слове *ваза* выделяли первый звук «*ва*», в слове *машина* выделяли первый звук «*ма*». Особенную сложность у детей экспериментальной группы вызывало последовательное выделение звуков в словах со стечением согласных, например, в слове *ручка* ни один дошкольник не смог выделить последовательно звуки «*ч*» и «*к*». Результаты обследования сенсомоторного уровня речи у детей экспериментальной группы представлены в таблице 1.

В ходе анализа результатов обследования лексико-грамматического строя речи мы выявили, что при выполнении задания «Один-много» у 40% испытуемых отмечались трудности в образовании формы существительного множественного числа в именительном падеже, например, вместо *уши – «ухи»*, вместо *листья – «листки»*, и в родительном падеже, например, вместо *ушей – «ух»*, вместо

листьев – «листов». У 50% дошкольников отсутствовали грубые аграмматизмы, но наблюдалась общая неуверенность при выполнении задания. Только десятая часть экспериментальной группы самостоятельно справилась с заданием, не допуская ошибок в образовании грамматических форм.

Таблица 1

Результаты обследования сенсомоторного уровня речи в %

№ речевой пробы	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
1	50 %	40%	10%
2	50%	50%	–
3	70%	30%	–

Анализ результатов задания «Неправильное предложение» позволил выявить, что большинство детей экспериментальной группы допустили ошибки при составлении предложений из слов в начальной форме. У 60% испытуемых был нарушен порядок слов, наблюдались пропуски и привнесения слов, например, из слов *Миша, дать, собака, большая, кость* ребенок составил следующее предложение – «*Миша собачке дать большую кость*», из слов *Петя, купить, шар, красный, мама* – «*Петя купил для мамы шар*». Остальные дошкольники (40%) смогли самостоятельно составить предложения, допуская незначительные ошибки.

Анализируя результаты детей, полученные в ходе выполнения задания «Детеныши животных», мы смогли выявить, что все дети экспериментальной группы имеют скудные представления и бедный словарный запас. Половина испытуемых (50%) допустили множественные ошибки при назывании детенышей животных, к примеру, вместо *поросенок* использовали просторечие «*свиненок*». Десятая часть детей (10%) при назывании детенышей употребляли необходимые названия в уменьшительно-ласкательной форме, например, вместо *козленок* – «*козочка*», вместо *жеребенок* – «*лошадка*», вместо *медвежонок* – «*мишка*». Еще 10% детей не смогли назвать детенышей *коровы* и *лошади* даже после стимулирующей помощи педагога.

При выполнении лексического задания «Назови, кто что делает», большинство детей экспериментальной группы правильно употребляли необходимые глаголы по теме «Профессии» в процессе ответов на вопросы. Половина испытуемых (50%) в основном правильно называли глаголы, но наблюдалась общая неуверенность при подборе слов-действий, выражающаяся в длительных паузах. У 30% испытуемых возникли сложности при ответе на вопрос «Что делает парикмахер?», два ребенка отказались от ответа, другой вместо глагола *стрижет* сказал «*парикмахирает*». Результаты обследования лексико-грамматического строя речи у детей экспериментальной группы представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты обследования лексико-грамматического строя речи в %

№ задания	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
1	40%	50%	10%
2	60%	40%	–
3	70%	30%	–
4	40%	50%	10%

В ходе анализа результатов обследования связной речи мы выявили, что при выполнении задания «Перескажи любимую сказку» всего 10% детей экспериментальной группы составили пересказ сказки «Репка» самостоятельно, полностью передавая содержание текста. 60% дошкольников смогли составить пересказ самостоятельно только после помощи педагога в виде вспомогательных вопросов, например, «Кого позвала внучка?», у 30% испытуемых была нарушена связность изложения, отмечались пропуски целого фрагмента произведения, такие как: «*Позвала бабка внучку*», в других случаях дети ограничивались перечислением главных героев, например, «*Пришел дед, бабка, внучка...*».

Анализ материалов исследования по заданию «Придумай рассказ» показал, что при составлении рассказа по серии сюжетных картин были констатированы самые низкие результаты в целом по всей экспериментальной программе. Пятая часть испытуемых (20%) испытывали трудности при установлении причинно-следственных связей, например, «Собаки подрались из-за щенка», у детей отмечались смысловые пропуски и незавершенность действия. Для остальных дошкольников (80%) были характерны затруднения при переходе от одной картинке к другой, что выражалось в резком прерывании повествования и возможности самостоятельно продолжить рассказ. Всем детям экспериментальной группы требовалась помощь в виде вспомогательных вопросов, включающие в себя указания на соответствующую картину или ее конкретную деталь, в частности, «Что щенок положил вместо косточки?». Результаты обследования связной речи у детей экспериментальной группы представлены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты обследования связной речи в %

№ задания	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
1	30 %	60%	10%
2	90%	10%	–

Констатирующее исследование выявило, что у всех детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи имеют место следующие недостатки речевого развития:

- недоразвитие фонематического слуха, которое проявляется в заменах и смешениях звуков, похожих по акустико-артикуляционным свойствам;
- нарушения звуко-слоговой структуры слова: пропуски, замены и перестановки звуков и слогов в словах со стечениями согласных;
- несформированность навыков звукового анализа: трудности в определении последовательности и количества звуков в словах;
- ограниченный лексический запас;
- многочисленные аграмматизмы;
- затруднения при построении развернутого монологического высказывания: нарушение связности и последовательности изложения текста.

Таким образом, проведенное исследование показало, что у всех испытуемых нарушены различные компоненты языковой системы, что указывает на недостаточный уровень их речевой готовности к обучению в школе. Такие недостатки в дальнейшем обуславливают стойкие и выраженные нарушения письменной речи и существенно затрудняют усвоение учебного материала.

В результате анализа данных, полученных при проведении констатирующего эксперимента, было выявлено, что никто из детей не набрал необходимое количество баллов, соответствующих высокому уровню успешности выполнения; у 80% испытуемых выявлен средний уровень сформированности речевой готовности к школьному обучению, остальные 20% имеют грубые нарушения в развитии всех компонентов речевой системы, что соответствует низкому уровню сформированности речевой готовности к школе. Такие результаты, по нашему мнению, могут быть обусловлены сроками логопедической программы обучения: все испытуемые получают помощь учителя-логопеда уже второй год. Представим данные результаты на рисунке 1.

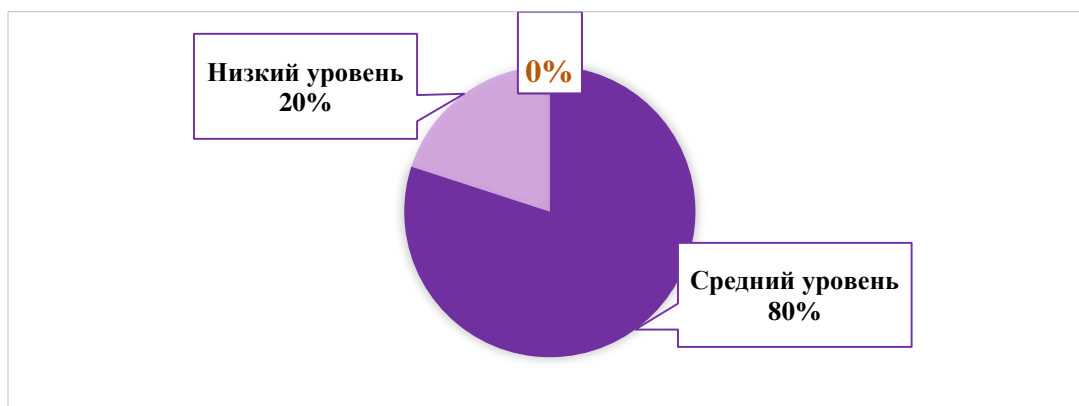


Рис. 1. Распределение детей экспериментальной группы по уровням сформированности речевой готовности к школе, %

Апробация разработанной нами диагностической программы позволила констатировать у всех детей экспериментальной группы различные нарушения в развитии фонетико-фонематического и лексико-грамматического строя речи, что свидетельствует о недостаточной сформированности у дошкольников речевой готовности к обучению, на базе которой в младшем школьном возрасте начинают формироваться навыки чтения и письма. Своевременное совершенствование всех сторон речевой системы обеспечит максимальную готовность к школе и успешное овладение учебной программой.

Таким образом, цель нашего исследования достигнута и все поставленные задачи реализованы. В дальнейшие планы нашего исследования входит реализация формирующего эксперимента, включающего разработку и осуществление коррекционно-логопедической программы по преодолению выявленных нарушений в развитии детей.

Практическая значимость нашего исследования заключается в том, что апробированная программа работы с детьми может быть использована педагогами и специалистами в области логопедии, а также студентами педагогических вузов по направлению обучения «Специальное (дефектологическое) образование».

ЛИТЕРАТУРА

1. Барылкина, Л.П., Матраева, И.П., Обухова, Л.А. Эти трудные согласные: как помочь ребенку с нарушениями процесса письма и чтения: Пособие для учителей, логопедов и родителей / Л.П. Барылкина, И.П. Матраева, Л.А. Обухова. – URL: http://pedlib.ru/Books/3/0217/3_0217-1.shtml/ (дата обращения: 20.04.2022).
2. Глухов, В.П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи. Учебно-методическое пособие для студентов пед. и гуманитарных вузов и практикующих логопедов / В.П. Глухов – М.: В. Секачев, 2012. – 262 с.
3. Леонтьев, А.А. Исследования детской речи // В кн.: Основы теории речевой деятельности / Под ред. А.Н. Леонтьева. – М.: Психология, 2004. – 281 с.
4. Матвиенко, Е.В., Савельева Т.А. Речевая готовность первоклассников к обучению в школе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 34. – С. 79–84. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/771153.htm> (дата обращения: 12.04.2022).
5. Стребелева, Е.А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод. пособие: с прил. альбома «Нагляд. материал для обследования детей» / Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина, Ю.А. Разенкова и др. – М.: Просвещение, 2009. – С. 125-132.
6. Филичева, Т.Б. и др. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.
7. Фотекова, Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников: метод. пособие / Т. А. Фотекова. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 96 с.

ИЗУЧЕНИЕ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В статье представлено описание и результаты экспериментального исследования, посвященного изучению готовности к обучению грамоте у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Ключевые слова: тяжелые нарушения речи, обучение грамоте, фонематические процессы, звукопроизношение, языковой анализ и синтез.

N.V. Makarova, E.S. Kutsenko

A STUDY OF LITERACY READINESS IN CHILDREN WITH SEVERE SPEECH IMPAIRMENTS

Abstract. The article presents a description and results of an experimental study on the readiness to learn to read and write in children of senior preschool age with severe speech disorders.

Keywords: severe speech disorders, literacy, phonemic processes, sound pronunciation, language analysis and synthesis.

Обучение грамоте детей с тяжелыми нарушениями речи является одной из актуальных педагогических проблем, изучением которой занимались учёные в области логопедии, психологии и коррекционной педагогики – Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Г.А. Каше, А.И. Гвоздев, Н.Х. Швачкин и др. В специальной литературе отмечается, что при недостаточной готовности к обучению грамоте у детей с речевыми расстройствами наблюдаются трудности в успешном овладении школьной программой, которые в дальнейшем проявляются в несформированности навыков чтения и письма.

Как показывают данные ряда авторов, в среднем у старших дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи готовность к обучению грамоте почти в два раза хуже, чем у нормально говорящих детей. Это объясняется тем, что тяжёлые нарушения речи проявляются в значительном отклонении от нормы формирования фонематической и фонетической систем, а также мелкой моторики, зрительно-пространственной ориентации и чувства ритма.

В связи с тем, что число детей с отклонениями в развитии, в том числе и с тяжёлыми нарушениями речи, растёт с каждым годом, проблема обучения грамоте детей данной категории – одна из актуальных педагогических проблем.

Дети с тяжёлыми нарушениями речи представляют собой особую группу, у которых сохранен слух, первично не нарушен интеллект, но имеются значительные нарушения речи, влияющие на развитие психики. Понятие «тяжёлые нарушения речи» является собирательным и включает разнообразные речевые нарушения: алалию, дизартрию, ринолалию, логоневроз, заикание, афазию, общее и фонетико-фонематическое недоразвитие речи.

Помимо недостатков звукопроизношения, которые легко выявляются и, чаще всего, принимаются за определяющий показатель логопедического заключения (диагноза), у детей данной группы имеется целый комплекс расстройств речевых функций: фонематическое недоразвитие речи, нарушение произношения слов сложной слоговой структуры, бедность и ограниченность словаря, аграмматизмы в речи, а также трудности овладения языковым анализом и синтезом, операциями сравнения и обобщения. О.Ф. Богатая пишет: «Несформированность слухового восприятия затрудняет развитие коммуникативной функции речи, накладывает отпечаток на сформированность сенсорной, интеллектуальной и эмоционально-волевой сферы, недоразвитие или своеобразное развитие которых выступает как вторичные нарушения» [1, 6]. Все это в комплексе приводит к трудностям при обучении грамоте детей с тяжелыми нарушениями речи.

Известный ученый в области психологии Л.С. Выготский отмечал, что обучение грамоте необходимо проводить на конкретной стадии развития ребенка, когда его психические функции находятся на уровне созревания. Эффективность в обучении грамоте, согласно суждению Л.С. Выготского, возможно достичь при полном учете возрастных особенностей и возможностей ребенка: степени развития его мышления, восприятия, речи, памяти [2, 9].

Р.Е. Левина выявила взаимосвязь между состоянием речи детей, уровнем их психического развития и овладением грамотой. Роза Евгеньевна доказала, что обучение детей письму и чтению будет эффективным лишь тогда, когда у них полностью сформировано познавательное, осмысленное отношение к речи, и, в том числе, понимание звуковой структуры языка и владение его словарным запасом [4, 87]. Поэтому одной из важнейших и актуальных задач коррекционного обучения дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР) является выявление трудностей при обучении их грамоте.

Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.Б. Чиркина в своих работах отмечают, что содержание изучаемого материала должно преподноситься детям с опорой на ведущую для дошкольного возраста деятельность, которую необходимо организовать так, чтобы использовались разнообразные обучающие формы взаимодействия: игра-занятие, игра-урок [5, 196].

Поэтому процесс обучения грамоте старших дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи должен соответствовать ряду условий, которые определила Р.Е. Левина [4, 86]:

- обучение грамоте проводится только на правильно произносимых звуках;
- порядок изучения звуков и букв отличается от того, который используется в общеразвивающих группах детских садов и начальных классах общеобразовательных школ. Учитывается возможность различения звуков на слух и усвоение их в произношении;
- скорость прохождения всех звуков речи, а также букв, наиболее медленная, чем в традиционной программе обучения;
- значительное внимание отводится формированию умения ориентироваться в звукобуквенном составе слова, что является значимым компонентом, в отсутствии которого не может быть освоена грамота;
- лексический материал, который применяется в ходе обучения грамоте, должен был знаком детям;
- в течение всего периода обучения грамоте ведется углубленная работа по развитию всех компонентов речи: звукового состава слова, лексико-грамматического и фонетического строя, а также связной речи.

Прогрессивным методом овладения грамотой является звуковой аналитико-синтетический метод. В его основе лежит знакомство детей с основными звуками русского языка, обучение слышать их и выделять из речи, обозначать буквами. Также особое внимание уделяется элементарному звуковому анализу и синтезу. Обозначение звука буквой выполняется после его выделения из слов и изучения его звучания в разных словах.

Все перечисленное определило цель нашей научной работы: изучить готовность к обучению грамоте у старших дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи.

Гипотеза нашего исследования заключается в следующем: у детей с тяжелыми нарушениями речи не сформирована готовность к обучению грамоте, что обусловлено недоразвитием отдельных компонентов речевой системы.

Цель определила следующие задачи исследования.

1. Изучить, осмыслить и критически проанализировать специальную научно-теоретическую литературу и опыт педагогов-практиков по проблеме обучения грамоте детей дошкольного возраста.
2. Разработать и апробировать программу логопедического обследования, направленного на выявление готовности к обучению грамоте у старших дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи.
3. Осуществить количественно-качественный анализ результатов логопедического обследования и сформулировать выводы об особенностях речи детей экспериментальной группы.
4. Разработать методические рекомендации для педагогов и родителей по обучению грамоте и коррекции выявленных нарушений в развитии речи детей.

Для решения поставленных задач нами были использованы следующие методы исследования:

- теоретический анализ логопедической и психолого-педагогической литературы в аспекте изучаемой проблемы;
- наблюдение;
- беседа с детьми, педагогами;
- диагностические методы исследования уровня развития звукопроизношения, фонетического восприятия, навыков звукового анализа и синтеза;
- статистические методы обработки данных.

Экспериментальная работа включает следующие этапы:

Первый этап (февраль 2022 г.) – анализ специальной научно-теоретической и методической литературы по проблеме исследования, разработка методики обследования детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Второй этап (март – апрель 2022 г.) – апробация методики обследования, анализ и систематизация материалов экспериментального исследования.

Третий этап (май 2022 г.) – разработка методических рекомендаций по обучению грамоте детей с тяжелыми нарушениями речи, формулировка выводов экспериментального исследования.

Для достижения цели экспериментального исследования была проведена опытная работа на базе МБДОУ д/сада № 15 «Радуга» г. Таганрога Ростовской области. В экспериментальную группу вошли 10 детей старшего дошкольного возраста с логопедическим заключением: «Дизартрия, общее недоразвитие речи II и III-го уровня (ОНР)».

Для реализации экспериментального исследования нами была разработана диагностическая методика, направленная на выявление готовности к обучению грамоте у старших дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи. Учитывая анализ теоретических и методических разработок Т.Б. Филичевой, Н.А. Чевелевой, Г.В. Чиркиной, Р.И. Лалаевой, нами были созданы критерии анализа ответов детей и определены уровни оценки речевой готовности к обучению грамоте детей экспериментальной группы [5, 38-42; 3, 112-142].

В соответствии с рекомендациями ученых, разработанная нами программа логопедического обследования включает следующие разделы [5, 173]:

1. Изучение фонематического восприятия.
2. Обследование звукопроизношения.
3. Изучение сформированности навыков звукового анализа и синтеза.

Опишем подробнее содержание программы обследования.

Раздел 1. Обследование фонематического восприятия. Задания данного раздела направлены на изучение у дошкольников умения различать и узнавать звуки речи (фонемы), а также уровня сформированности навыков слухового внимания и памяти, необходимых для дальнейшего развития у дошкольников способностей различать и дифференцировать речевые звуки. Данная работа осуществлялась при помощи серии специальных упражнений и игр. Представим некоторые из них.

«Следопыт». Задание направлено на исследование сформированности умения выделять заданный звук из ряда слов. Детям предлагается выделить на слух как гласные, так и согласные звуки: [З], [П], [У], [А].

Для проведения диагностики был определён следующий речевой материал: пёс, коза, зонт, бочка, почка, бант, сад, утка, суп, дом, арбуз. В соответствии с критериями каждый предложенный звук оценивается отдельно на материале слов.

«Фантазеры». Цель задания: исследование умения придумать слово с заданным звуком. Для проведения диагностики нами был отобран речевой материал, включающий гласные и согласные звуки [У] [О] [С] [П] [Ш].

Для раздела 1 предусмотрены следующие критерии оценки ответов детей:

3 балла: правильный ответ с первой попытки.

2 балла: допустил 1-2 ошибки, но исправил их самостоятельно.

1 балл: правильный ответ со 2-3 попытки, потребовалась помощь логопеда.

0 баллов: неверный ответ

Раздел 2. Обследование звукопроизношения. В соответствии с рекомендациями Т.Б. Филичевой, Н.А. Чевелевой, Г.В. Чиркиной, диагностическая работа данного блока проводится поэтапно [5, 42]:

1 этап. Осмотр строения и функций органов артикуляционного аппарата.

2 этап. Обследование звукопроизношения согласных звуков раннего и позднего онтогенеза.

Для исследования звукопроизношения используются изолированные звуки, слоги и слова, в которых изучаемые звуки находятся в трех позициях: в начале, середине и в конце слова. Кроме того, состояние звукопроизношения проверяется в самостоятельной, свободной монологической речи детей. С этой целью им предлагается пересказать знакомую сказку и прочесть наизусть любимый стих.

3 этап. Изучение в речи дифференциации смешиваемых звуков.

Важно проводить дифференциацию фонетически близких звуков: сонорных согласных внутри данной группы, свистящих – шипящих, аффрикат и компонентов, входящих в их состав, то есть, всех тех фонем, которые чаще всего нарушаются в речи детей-логопатов.

Критерии оценивания по разделу 2:

3 балла: верное произношение звука в разных речевых ситуациях.

2 балла: правильно произносит изолированно и отражённо, но иногда подвергается искажениям или заменам в самостоятельной речи.

1 балл: искажение или замена во всех речевых ситуациях.

0 баллов: не произносит.

Раздел 3. Обследование сформированности навыков звукового анализа и синтеза проводится по следующему алгоритму:

1) вычленение из слова первого и последнего звука, определение его места (начало, конец слова).

Описание. Для обследования указанного действия детям предлагаются следующие задания: определить в словах первый и последний звук, для чего рекомендуется использовать слова с разной слоговой структурой. Т

Речевой материал: мак, утка, носки, окно, крыша.

2) определение количества слов в предложении.

Описание. Детям предлагается прослушать 3 предложения из трех, четырех и пяти слов. Дается задание – на слух определить количество слов в каждом предложении.

Речевой материал. Мама купила хлеб; Ваня пьёт сладкий сок; Ваня пьёт сладкий яблочный сок.

3) определение количества звуков в слогах и словах.

Описание. Детям предлагается прослушать ряд, состоящий из 6 слогов и 4 слов разного состава, в которых необходимо определить количество звуков.

Речевой материал: ау, иа, ам, ок, па, су, кот, дом, коза, рама.

4) определение количества слогов в слове.

Описание. Детям предлагается прослушать 5 слов разного слогового состава и определить количество слогов в каждом слове.

Речевой материал: сом, куст, туча, баран, чемодан.

Каждое задание данного раздела оценивается по следующей шкале:

3 балла: правильный ответ с первой попытки.

2 балла: допустил 1-2 ошибки, но исправился самостоятельно.

1 балл: правильный ответ со 2-3 попытки, потребовалась помощь логопеда.

0 баллов: неверный ответ

Анализ результатов констатирующего исследования, направленного на изучение готовности к обучению грамоте детей с тяжелыми нарушениями речи, позволил выявить следующие результаты.

Раздел 1. Обследование фонематического восприятия.

Изучение ответов детей по заданию 1 показало, что 60% испытуемых принимают и понимают инструкцию, но испытывают трудности в акустической дифференциации фонем. Исследование выявило у них следующие ошибки: 1) замены и смешения звуков, похожих по артикуляционно-акустическим свойствам, такие как: шипящие – свистящие (вместо *ша-жа-ша* – *ша-ша-ша*, вместо *са-ша-*

са – за-са-за); аффрикаты и их компоненты (вместо *ча-тя-ча – ча-ся-ся*), которые проявляются у дошкольников при отраженном проговаривании слоговых рядов; 2) многократное повторение одного и того же слога (вместо *са-за-са – са-за-са-са-са*), что связано, по нашему мнению, с недостатками слухового восприятия.

Исследование показало, что 30% испытуемых преимущественно допускали ошибки, связанные с нарушением акустической дифференциации согласных звуков, парных по звонкости–глухости и твердости–мягкости (вместо *ба-па-ба* произносили *па-па-па*, вместо *га-ка-га* произносили *ка-ка-ка*). Кроме того, у опрошенных наблюдалась полная перестановка звуковых рядов (вместо *са-за-са – за-са-за*, вместо *ла-ра-ла – ра-ла-ра*).

Анализ ответов детей по заданию 2 «Следопыт» позволил выявить, что ни один испытуемый не смог выполнить его без ошибок. 40% детей при выделении заданного звука из ряда слов допускали 1–2 ошибки, но самостоятельно их исправляли. Другие 40% дошкольников испытывали трудности при узнавании заданного звука в составе слов: они пропускали элементы слова, где содержался заданный звук или выделяли слова, не содержащие данной фонемы. Остальные 20% детей экспериментальной группы не справились с заданием: они часто отвлекались и хаотично хлопали на каждое называемое слово.

Исследование позволило констатировать, что в задании 3 «Фантазёры» половина детей экспериментальной группы (50%) с логопедическим заключением: ОНР-III уровня смогли самостоятельно придумать слова с заданными звуками: *Оля, сумка, суп, шарф*, что свидетельствует о достаточно высоком уровне развития фонематических представлений. 20% испытуемых смогли подобрать слова со звуками [о] и [ш] только после наводящих вопросов взрослого. 30% участников группы, имеющие логопедическое заключение: ОНР-II уровня, показали самые низкие результаты. Один ребенок смог придумать слово только со звуком [п] – *nana*. Остальные дети не дали правильных ответов даже после стимулирующей помощи. Результаты логопедического обследования детей экспериментальной группы по разделу 1 представлены на рисунке 1.

Представленная диаграмма демонстрирует, что никто из участников экспериментальной группы не набрал 11 максимальных баллов. Половина всех испытуемых набрали от 7 до 9 баллов, что является средним показателем. 20% испытуемых набрали от 4 до 6 баллов, что говорит о низком уровне сформированности фонетического восприятия. Остальные 30% получили от 0 до 3 баллов, что является самым низким результатом.

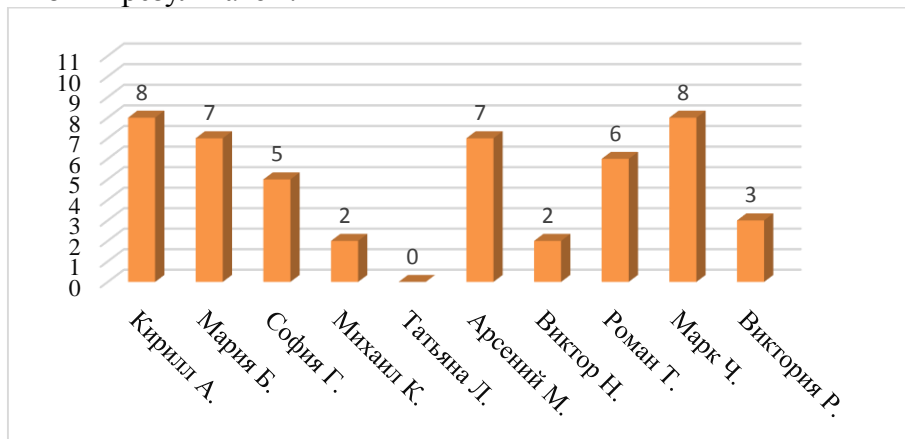


Рис. 1. Результаты обследования по разделу 1 в баллах.

Таким образом, исследование выявило, что половина всех испытуемых с общим недоразвитием речи-III имеют средний уровень развития фонематического восприятия, 20% обследованных имеют низкий уровень, а 30% детей, имеющие логопедическое заключение: общее недоразвитие речи II уровня, показали самые низкие результаты. Детей с высоким уровнем не выявлено. Результаты исследования, направленного на изучение состояния фонематического восприятия у детей с ТНР, представлены на рисунке 2.

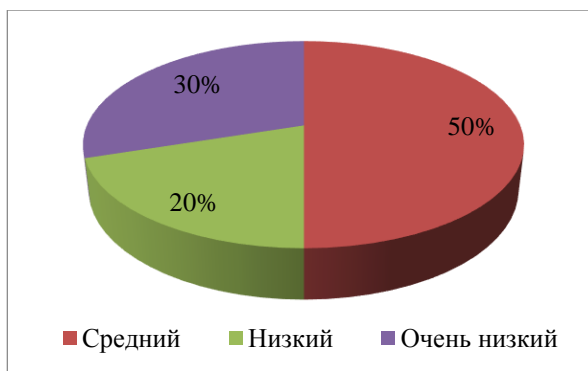


Рис. 2. Уровень развития фонематических процессов у старших дошкольников с ТНР в %.

Раздел 2. Обследование звукопроизношения.

Анализ материалов логопедического обследования по данному разделу показал, что 70% детей имеют сигматизмы шипящих звуков, которые проявляются на уровне слов, предложений и в свободной речи в виде замен и искажений (вместо *шуба* – *жуба*, вместо *душ* – *дус*, вместо *щенок* – *сенок*). У 20% испытуемых выявлено межзубное произношение свистящих звуков во всех речевых ситуациях (вместо *собака* – *фабака*, вместо *зоря* – *форя*). Еще у 20% детей наблюдалось нормированное произношение звука [з] изолировано, но в словах, предложениях, а также самостоятельной речи констатированы замены свистящего согласного на звук [ж] (вместо *Зоя* – *Жоя*, вместо *глаз* – *глаж*).

У 40% испытуемых выявлены нарушения произношения сонорных звуков [р – р'] [л – л'], которые выражаются в пропусках звуков в словах и предложениях (вместо *рука* – *ука*, вместо *дыра* – *дыа*, вместо *лопух* – *опух*, вместо *волосы* – *воосы*, вместо *ремень* – *емень*, вместо *олень* – *оень*).

Практически у 50% группы имеют место нарушения речевой дифференциации свистящих–шипящих звуков, что проявляется в смешениях и заменах на уровне слогов, слов и предложений (вместо *зонт* – *сонт*, вместо *зима* – *сима*, *вещество* – *весество*).

У 20% испытуемых, имеющих логопедическое заключение: общее недоразвитием речи 2-го уровня, наблюдались грубые нарушения звукопроизношения, которые выражаются в смазанном, неточном произношении основных групп звуков во всех речевых ситуациях (вместо *салат* – *аат*, вместо *жучок* – *учо*, вместо *глаза* – *сказа*). Графические результаты представлены на рисунке 3.

Диаграмма демонстрирует, что никто из участников экспериментальной группы не набрал максимальное количество баллов – 9 б. 30% детей получили от 5 до 6 баллов, что является средним показателем; 40% испытуемых набрали от 3 до 4 баллов, что говорит о низком уровне развитии звукопроизношения. Остальные 30% получили от 0 до 2 баллов, что является самым низким результатом.

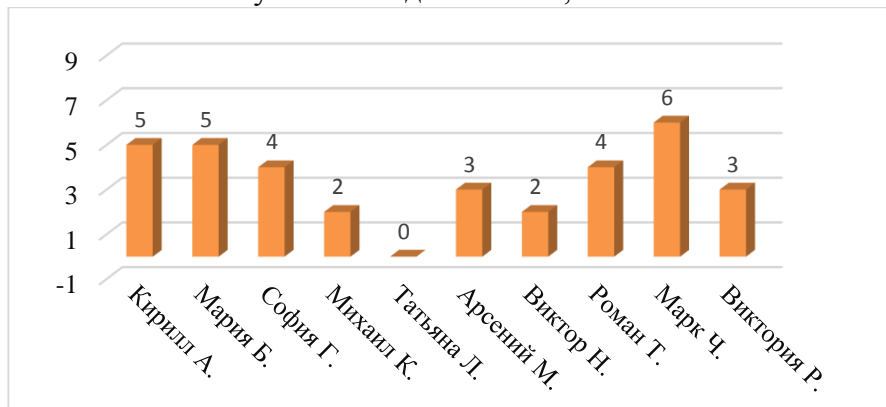


Рис. 3. Результаты обследования по разделу 2 в баллах.

Таким образом, исследование выявило, что 30% испытуемых, имеющих логопедическое заключение: общее недоразвитие речи III уровня, имеют средний уровень развития звукопроизношения, 40% детей – низкий уровень, а 30% детей, имеющих логопедическое заключение: общее недоразви-

тием речи II уровня, показали самые низкие результаты. Детей с высоким уровнем не выявлено. Результаты исследования, направленного на изучение состояния звукопроизношения у детей с ТНР представлены на рисунке 4.

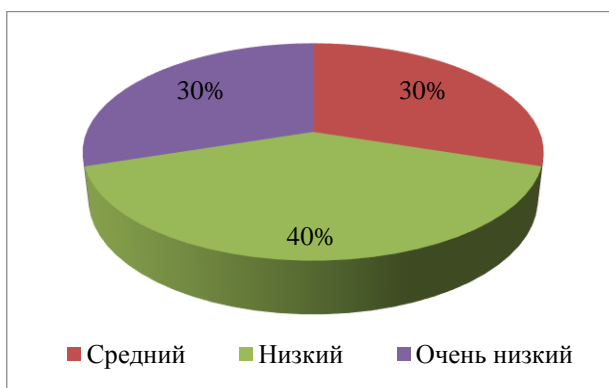


Рис. 4. Уровень развития звукопроизношения у старших дошкольников с ТНР в %.

Раздел 3. Обследование сформированности навыков звукового анализа и синтеза.

В ходе проведения первого задания было выявлено, что 30% опрошенных успешно справились с данным заданием; 40% детей экспериментальной группы затруднялись в определении позиции начального и конечного согласного в словах: *сок, рука, мак, дом, стакан*; при этом они безошибочно определили позицию начального и конечного ударного гласного звука: *утка, аист, носки, окно*.

20% испытуемых не смогли справиться с заданием, долго молчали, а затем отказались от его выполнения. Исследование показало, что стимулирующая помощь взрослого не принесла положительных результатов.

Для 10% детей инструкция данного раздела оказалась недоступной. На вопрос: «Какой первый звук в слове *Утка?*», был получен ответ *поезд*. На вопрос: «Какой первый звук в слове *Аист?*», ответа не последовало. Такие результаты, по нашему мнению, могут свидетельствовать как о недоразвитии фонематического восприятия, так и о трудностях понимания инструкции.

Анализ ответов детей по заданию 2 позволил обнаружить, что 30% дошкольников успешно справились с данным заданием; 40% испытывали трудности при определении количества слогов в односложных словах со стечением согласных (*куст*), а также в двухсложных словах с закрытым слогом (*баран*); дети с логопедическим заключением: общее недоразвитие речи II уровня (30%) не смогли справиться с заданием.

Изучение материалов исследования по заданию 3 показало, что 20% детей не смогли правильно определить количество звуков в двухсложных словах: *коза, рама*; 30% дошкольников испытывали затруднения при определении количества звуков в односложных словах, а также обратных и прямых слогах. Половина экспериментальной группы не справились с заданием: они не поняли инструкции и не смогли дать правильный ответ на вопрос: «*Сколько звуков в слове дом?*», так как пытались определить количество слогов.

Таким образом, исследование констатировало, что у всех детей экспериментальной группы возникли трудности в данном задании, что говорит о несформированности навыков элементарного звукового анализа.

При выполнении четвертого задания 50% детей с логопедическим заключением: общее недоразвитие речи III уровня смогли самостоятельно определить количество слов в предложении; у 20% испытуемых проявлялись затруднения в определении количества слов в трехсложном предложении, но после многократного утрированного повторения дети смогли дать правильный ответ. Для 30% экспериментальной группы задание оказалось недоступным.

Анализ материалов логопедического обследования по заданию 5 выявил, что 20% детей экспериментальной группы выполнили данное задание с небольшими ошибками, которые исправили самостоятельно; 30% детей смогли составить только слоги из двух звуков *ау, он, ну*, а составление слов

из трех звуков вызвало сильные трудности; 20% испытуемых затруднились в составлении односложных слов *кот, рак* и давали ошибочные ответы. Для 30% группы задание оказалось недоступным. Графические результаты представлены на рисунке 5.

Диаграмма демонстрирует, что никто из участников экспериментальной группы не набрал 18 максимальных баллов, высокий уровень развития аналитико-синтетических процессов не констатирован. 20% испытуемых набрали от 11 до 14 баллов, что является средним показателем. 30% детей набрали от 6 до 10 баллов, что говорит о низком уровне сформированности навыков звукового анализа и синтеза. Остальные 50% получили от 0 до 5 баллов, что является самым низким результатом.

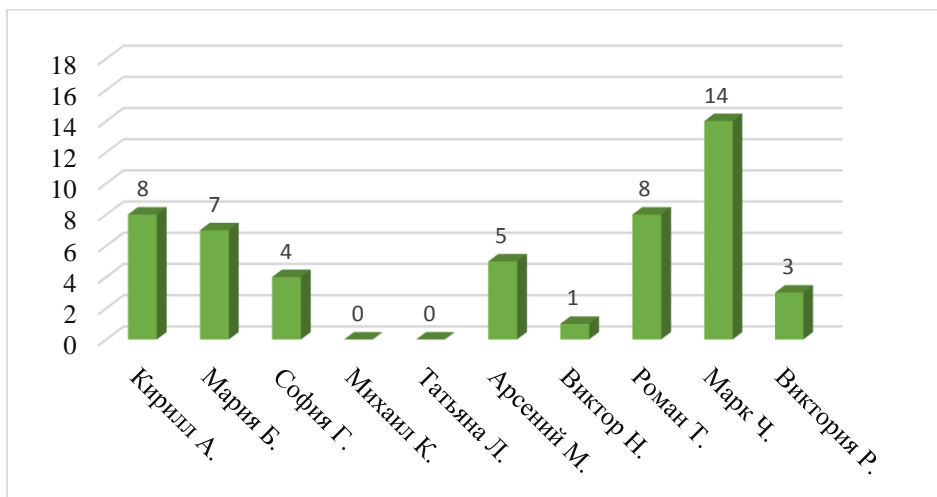


Рис. 5. Результаты обследования по разделу 2 в баллах

Исследование выявило, что 20% всех испытуемых имеют средний уровень развития навыков звукового анализа и синтеза, 30% имеют низкий уровень, а 50% детей показали очень низкие результаты. Детей с высоким уровнем не выявлено. Результаты исследования, направленного на изучение сформированности навыков звукового анализа и синтеза у детей с ТНР представлены на рисунке 6.

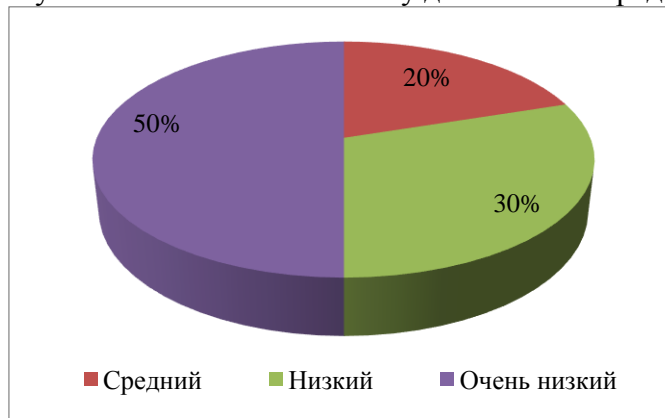


Рис. 6. Уровень развития навыков звукового анализа и синтеза у старших дошкольников с ТНР в %

Таким образом, цель исследования достигнута и гипотеза нашла свое подтверждение: у детей с тяжелыми нарушениями речи не сформирована готовность к обучению грамоте, что обусловлено недоразвитием звукопроизношения, фонематических процессов и навыков звукового анализа и синтеза.

В дальнейшие планы нашего исследования входит разработка методических рекомендаций для педагогов, специалистов и родителей по обучению грамоте и коррекции выявленных нарушений в развитии речи детей, а также формулировка выводов по исследовательской работе в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богатая, О.Ф. Обучение грамоте детей с тяжелыми нарушениями речи: методическое пособие. / О.Ф. Богатая. – М.: ВЛАДОС, 2018. – 150 с.
2. Выготский, Л.С. Проблемы общей педагогики: собр. соч. т. 2. / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
3. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах: книга для логопеда. / Р.И. Лалаева. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 224 с.
4. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии: главы I, II, III, VIII. / Р.Е. Левина. – М.: Просвещение, 1967. – 117 с.
5. Филичева, Т.Б., Чевелева, Н.А., Чиркина, Г.В. Основы логопедии: учеб. пособие для студентов. / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.

Н.В. Макарова, А.А. Мартынова

ХАРАКТЕРИСТИКА ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ РАССТРОЙСТВАМИ

Аннотация. В статье описано экспериментальное исследование глагольного словаря детей старшего дошкольного возраста с речевыми расстройствами; представлена авторская методика диагностики и качественно-количественный анализ результатов обследования.

Ключевые слова: дети с речевыми расстройствами, лексическое развитие, глагольный словарь, аграмматизмы.

N.V. Makarova, A.A. Martynova

CHARACTERISTICS OF THE VERBAL VOCABULARY OF CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

Abstract. The article describes an experimental study of the verbal vocabulary of older preschool children with speech disorders; the author's diagnostic technique and qualitative-quantitative analysis of the examination results are presented.

Keywords: children with speech disorders, lexical development, verbal vocabulary, agrammatisms.

В настоящее время отмечается рост числа детей с речевыми расстройствами. Специалисты подчеркивают, что у детей данной категории нарушаются все важнейшие компоненты речи: словарный запас, грамматика и фонетика. Лексика, как правило, выступает одним из наиболее несформированных элементов. Она оказывает существенное влияние на становление связного высказывания ребенка, которое строится из последовательности слов. Само слово, по мнению Л.С. Выготского, является «единицей речевого мышления» [3, 114]. На основе этого, проблема использования глаголов в речи детей с речевыми нарушениями приобретает важное значение.

Большую роль для формирования словарного компонента в процессе развития речи играет общение с окружающим миром, а также речевые контакты и взаимодействие с родителями и сверстниками. При отсутствии всего этого у ребенка возникают недостатки лексики и всех остальных компонентов высказывания, что в дальнейшем может вызвать трудности школьного обучения.

Исследованием словаря у детей дошкольного возраста занимались А.Н. Гвоздев, А.М. Бородич, А.И. Максаков, С.Н. Цейтлин и др. Ученые показали, что глагол имеет большое значение в лексическом развитии ребенка, поскольку это связующий элемент для построения фразы и речевого высказывания в целом.

Согласно исследованиям В.В. Виноградова, «глагол является самой сложной и самой емкой грамматической категорией русского языка. Он более конструктивен, чем остальные части речи» [2, 349]. Таким образом, формирование глагольного лексикона – одна из самых важных и значимых частей в процессе оформления речевого высказывания.

Изучению речи детей с речевыми расстройствами посвящены исследования многих ученых и специалистов в области языкознания, лингвистики и логопедии. В своих работах авторы подробно описывают следующие особенности лексики детей данной группы: ограниченность словарного запаса, разницу в объеме активного и пассивного словаря, неправильное и неточное употребление всех частей речи, трудности актуализации новых слов, нарушения лексико-грамматического строя и другие аспекты речевого недоразвития.

В настоящий момент данных, посвященных изучению глагольной лексики и её употреблению в речи детей с нарушениями речи, недостаточно. Как показывает практика, вопросы формирования глагольного словаря у детей с речевыми расстройствами недостаточно хорошо изучены, что актуализирует проблему формирования словарного запаса в логопедии. Исследование этого вопроса, по нашему мнению, будет иметь важное значение для специалистов-практиков и внесёт большой вклад в методику коррекционно-логопедической работы с данной категорией детей.

Несмотря на достаточное количество имеющихся в настоящее время публикаций по изучению глагольного словаря в речи детей-логопатов, данная проблема себя не исчерпала, что подтверждает актуальность выбранной нами темы исследования.

Целью исследования является разработка и экспериментальная апробация методики логопедического обследования, позволяющей наиболее полно изучить особенности использования глаголов в речи детей с речевыми расстройствами.

Объект исследования: глагольный словарь детей.

Предмет исследования: характерные особенности глагольного лексикона детей с речевыми расстройствами.

Задачи исследования:

1) изучить и проанализировать научно-теоретическую и методическую литературу по проблеме исследования;

2) разработать и экспериментально апробировать методику логопедического обследования, позволяющую наиболее полно изучить особенности употребления глаголов детьми с речевыми расстройствами;

3) адаптировать коррекционные задания, подобрать необходимый стимульный и наглядный материал и провести констатирующее исследование речи детей дошкольного возраста;

4) провести количественно-качественный анализ результатов экспериментального исследования и сформулировать выводы;

5) разработать методические рекомендации для педагогов и родителей по развитию глагольного лексикона у детей с речевыми нарушениями.

Методы исследования:

– Теоретические методы: теоретическое изучение и анализ специальной литературы.

– Эмпирические методы: сбор данных, беседа, наблюдение, логопедическое обследование, количественный и качественный анализ полученных данных.

Для достижения цели исследования в феврале 2022 г. нами была организована опытная работа с детьми.

Экспериментальной базой исследования выступила логопедическая школа выходного дня «Речеград» Таганрогского института имени А.П. Чехова. В экспериментальную группу вошло 20 детей дошкольного возраста с различными логопедическими заключениями: «Дизартрия», «Общее недоразвитие речи III-го уровня», «Фонетико-фонематическое недоразвитие речи».

Для реализации экспериментального исследования нами была разработана программа логопедического обследования, направленная на изучение глагольной лексики в речи детей с речевыми нарушениями. В основу данной программы были положены методические разработки Е.Ф. Архиповой; Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой и Т.Б. Филичевой; Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой [1; 4; 5].

Разработанная диагностическая методика включает два раздела, каждый из которых состоит из пяти заданий, направленных на изучение активного глагольного словаря, а также возможностей использования глагольных форм в речи детей дошкольного возраста.

Для проведения экспериментального исследования нами был подобран реалистичный наглядный материал, представляющий собой предметные и сюжетные картины с изображениями животных, птиц и повседневных действий людей. Перед ребенком ставилась задача ответить, какие действия совершают люди и животные на картинках. Каждое задание оценивается в баллах, затем подводятся общие итоги.

Экспериментальное исследование проводится с каждым ребенком индивидуально в располагающей атмосфере, ответы фиксируются в протоколе и оцениваются по специально разработанной для каждого раздела шкале. Для первого раздела предусмотрена 10-тибалльная шкала, для второго раздела 5-тибалльная шкала оценки.

Опишем подробнее диагностические задания по каждому разделу.

Раздел 1. Исследование активного глагольного словаря.

Задание 1. Игра «Что делает?».

Цель: изучить в речи детей навыки использования глаголов, обозначающих повседневные, бытовые действия людей.

Инструкция ребенку: «Посмотри на картинки и скажи, кто что делает».

Речевой материал: варит, стирает, прыгает, причесывается, режет, читает, бежит, подметает, пишет, рисует.

Задание 2. Игра «Чем это делают?».

Цель: проверить у детей навыки употребления глаголов, обозначающих бытовые действия людей с инструментами и посудой.

Инструкция ребенку: «Посмотри на картинку и скажи, что делают этим предметом?».

Картинный материал: пила, утюг, нож, ручка, лопата, веник, топор, молоток, тряпка, игла с нитью.

Речевой материал: пилят, гладят, режут,шивают, копают, подметают, рубят, прибивают, вытирают, шьют.

Задание 3. Игра «Кто как передвигается?».

Цель: изучить словарь глаголов, которые обозначают способ передвижения животных, насекомых, птиц, рыб.

Инструкция ребенку: «Посмотри на картинки и скажи, кто как передвигается?».

Речевой материал: Бабочка – порхает, рыба – плавает, жук – ползает, кузнечик – скачет, воробей – летает, червяк – ползает, заяц – скачет, слон – ходит, голубь – летает, змея – ползает.

Задание 4. Игра «Кто как разговаривает?».

Цель: изучить в речи детей навыки использования глаголов, которые обозначают голоса животных и птиц.

Инструкция ребенку: «Посмотри на картинки и скажи, кто как подает голос?».

Речевой материал: кошка – мяукает, корова – мычит, собака – лает, воробей – чирикает, курица – кудахчет, ворона – каркает, утка – крикает, петух – кукарекает, медведь – рычит, мышь – пищит.

Задание 5. Игра «Звук предмета?».

Цель: изучить в речи детей навыки использования глаголов, которые обозначают звуки природы и окружающих предметов.

Инструкция ребенку: «Давай с тобой вспомним, как звучат различные предметы. Что делает...?».

Речевой материал: машина – гудит, дождь – шумит, листья – шелестят, ручеек – журчит, гром – грохочет, бумага – шуршит, град – стучит, водопад – шумит, ветер – шумит, колокол – звенит.

Для заданий данного раздела были разработаны следующие критерии оценки ответов детей:

9-10 баллов (высокий уровень) – ребенок выполнил правильно и самостоятельно все задания без посторонней помощи и долгих пауз. Отмечаются единичные ошибки, которые ребенок исправляет сам.

7-8 баллов (средний уровень) – ребенок выполнил все задания с незначительными 1-2 ошибками, допускается небольшая помощь со стороны логопеда.

4-6 баллов (низкий уровень) – ребенок выполнил задания с различными 3-4 ошибками, нуждался в помощи со стороны логопеда.

0-3 баллов (очень низкий уровень) – отмечаются множественные ошибки при выполнении заданий, ребенок не смог самостоятельно назвать слова в заданиях, а лишь с помощью логопеда, наблюдаются долгие паузы при выполнении заданий.

Для итоговой оценки результатов обследования по разделу 1 нами были разработаны следующие критерии, которые позволяют выявить уровень сформированности активного глагольного словаря у детей:

Высокий уровень: 45 – 50 баллов.

Средний уровень: 35 – 44 баллов.

Низкий уровень: 16 – 34 балла.

Очень низкий уровень: 0 – 15 баллов.

Раздел 2. Исследование навыков использования во фразовой речи грамматических форм глаголов изъявительного наклонения.

Задание 1. Игра «Вчера, сегодня, завтра».

Цель: изучить в речи детей навыки использования глагольных форм прошедшего, настоящего и будущего времени.

Инструкция ребенку: «Посмотри на картинку и скажи, что делает девочка сегодня? Что делала девочка вчера? Что будет делать девочка завтра?».

Правильный ответ: Девочка поливает цветок, девочка полила цветок, девочка будет поливать цветок и т.д.

Речевой материал: Поливает – полила – поливать, рисует – рисовала – рисовать, пишет – писала – писать, играет – играла – играть, читает – читала – читать.

Задание 2. Игра «Один. Много».

Цель: изучить в речи детей навыки использования глагольных форм единственного и множественного числа.

Инструкция ребенку: «Посмотри на картинку и скажи: «Кто (что) это?», «Что делает?», «Что делают?»».

Речевой материал: Птица летит в облаках – птицы летят в облаках, девочка рисует цветок – девочки рисуют цветы, мальчик играет в мяч – мальчики играют в мяч, гриб растет в лесу – грибы растут в лесу, ученик читает книгу – ученики читают книгу.

Задание 3. Игра «Представь себя».

Цель: изучить в речи детей навыки использования формы глагола 1-ого лица единственного числа настоящего времени.

Инструкция ребенку: «Посмотри на картинки. Этот мальчик (девочка) – ты. Скажи, что ты делаешь?».

Речевой материал: Я рисую собаку, я надеваю пальто, я поливаю цветок, я наливаю воду в стакан, я пою песню.

Задание 4. Игра «Кто как ест?».

Цель: изучить в речи детей навыки использования глаголов, обозначающих способы питания животных.

Инструкция ребенку: «Посмотри на картинки и скажи, кто как ест?».

Речевой материал: корова жует траву, кошка лакает молоко, собака грызет кость, заяц грызет морковь, петух клюет зерна.

Задание 5. Игра «Противоположности».

Цель: изучить в речи детей навыки использования глаголов, противоположных по значению (антонимов), в том числе приставочных.

Инструкция ребенку: «Посмотри на похожие картинки и скажи, что там делают?».

Речевой материал: мальчик ломает машинку – мальчик чинит машинку, девочка закрыла дверь – девочка открыла дверь, девочка плачет – девочка смеется, девочка просыпается – девочка засыпает

(или спит), мальчик вошел в дом– мальчик вышел из дома, девочка наливает воду – девочка выливает воду.

Для данного раздела были разработаны следующие критерии оценки ответов:

5 баллов (высокий уровень) – ребенок выполнил правильно и самостоятельно все задания без посторонней помощи и долгих пауз.

3-4 балла (средний уровень) – ребенок выполнил все задания с незначительными 1-2 ошибками, допускается небольшая помощь со стороны логопеда.

1-2 балла (низкий уровень) – ребенок выполнил задания с различными ошибками в большинстве слов, нуждался в помощи со стороны логопеда.

0 баллов (очень низкий уровень) – отмечаются множественные ошибки при выполнении заданий, ребенок не смог самостоятельно назвать слова в заданиях, а лишь с помощью логопеда, наблюдаются долгие паузы при выполнении заданий.

Для количественной оценки ответов детей по разделу 2 нами были разработаны следующие критерии оценивания в баллах, которые позволяют выявить уровень сформированности активного глагольного словаря у детей:

Высокий уровень: 21 – 25 баллов.

Средний уровень: 15 – 20 баллов.

Низкий уровень: 5 – 14 баллов.

Очень низкий уровень: 0 – 4 балла.

По завершении диагностической программы проводится общая оценка ответов всех испытуемых, в результате которой возможно распределение детей экспериментальной группы по четырем уровням развития глагольного словаря: высокому, среднему, низкому и очень низкому. Для каждого уровня предусмотрена следующая оценка в баллах:

Высокий уровень: 66 – 75 баллов.

Средний уровень: 49 – 65 баллов.

Низкий уровень: 20 – 48 баллов.

Очень низкий уровень: 0 – 19 баллов.

Количественно-качественный анализ материалов констатирующего исследования по разделу 1, направленного на изучение активного глагольного словаря в речи детей с речевыми нарушениями, позволил выявить, что большую часть экспериментальной группы составили дети с низким уровнем речевого развития (60%), треть испытуемых имеют средний уровень (30%), а остальные 10% дошкольников имеют очень низкий уровень сформированности глагольного словаря. Детей с высоким уровнем развития речи не обнаружено. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Анализ результатов по разделу 1, %

№ задания	Уровни развития глагольного словаря у детей экспериментальной группы, %			
	Высокий	Средний	Низкий	Очень низкий
1.	10% детей	30% детей	50% детей	10 % детей
2.	10 % детей	40% детей	50% детей	–
3.	10% детей	30% детей	60% детей	–
4.	–	40% детей	60% детей	–
5.	–	–	70% детей	30% детей
Итог:	–	30% детей	60% детей	10% детей

Анализ ответов детей по заданию 1 «Что делает?» констатировал, что 10% испытуемых выполнили все задания самостоятельно, без посторонней помощи и долгих пауз на высоком уровне; 30%

детей допустили 1-2 незначительных ошибки, которые исправили самостоятельно, и в редких случаях нуждались в помощи логопеда. У 50% детей был констатирован низкий уровень развития глагольного лексикона и выявлены различные специфические ошибки. Например, глаголы *варит*, *режет* дети заменяли словом *готовит*, вместо глагола *прыгает* использовали слово *гуляет*, вместо слова *подметает* употребляли глагол, похожий по ситуации, но с более общим значением, – *убирает*. Остальные 10% дошкольников, имеющие очень низкий уровень развития речи, испытывали значительные трудности при выполнении данного задания: долго размышляли, допускали длительные паузы и не смогли правильно назвать большинство слов-действий, обозначающих повседневные, бытовые действия людей: *стирает*, *причесывается*, *подметает*, *глядят*, *прибывают*, *шьют*.

При выполнении задания 2 «Чем это делают?», направленного на изучение навыков употребления глаголов, обозначающих бытовые действия людей с предметами, небольшая часть детей столкнулась с трудностями выбора нужных действий и нуждались в вспомогательных и наводящих вопросах со стороны экспериментатора. Исследование показало, что очень низкий уровень развития не выявлен по данному заданию ни у одного из испытуемых. Половина детей (50%) справились с данным заданием, допустив незначительные ошибки в подборе слов (вместо *прибывают* – *бьют*); 40% дошкольников допустили по 3-4 лексических ошибки, например, вместо *рубят* они говорили *топорят*, вместо *прибывают* – *забивают*, вместо слова *глядят* употреблялиagramматичный вариант *глазут*. И только 10% испытуемых выполнили данное задание правильно и у них не вызвали трудности глаголы, обозначающие действия с пилой, топором, веником и другими домашними инструментами.

При выполнении задания 3 «Кто как передвигается?» только 10% испытуемых смогли правильно назвать глаголы, обозначающие способы передвижения животных, насекомых и птиц. У большей части группы детей (60%) был констатирован низкий уровень речевого развития: дошкольники нуждались в некоторой помощи со стороны логопеда и испытывали определенные трудности при выполнении данного задания. Все они допустили в среднем по 4-6 лексических ошибки следующего характера: вместо *бабочка порхает* использовали глагол-синоним *летает*; вместо *жук ползает*, *заяц скачет* употребляли похожую по действию замену – *ходит*; вместо *кузнечик скачет* говорили *прыгает*. Третья часть испытуемых (30%) со средним уровнем развития глагольного словаря затруднялись назвать способы передвижения *бабочки*, *жука*, *кузнечика* и *зайца*, но со стимулирующей помощью взрослого справились с данным заданием в меру своих возможностей.

При выполнении задания 4 «Кто как разговаривает», посвященного изучению навыков использования глаголов, обозначающих голоса животных и птиц, никто из детей экспериментальной группы не смог выполнить его полностью правильно. Так, испытуемые с низким уровнем словарного запаса (60%) допустили многочисленные ошибки и постоянно нуждались в помощи со стороны логопеда. Приведем примеры допущенных ими ошибок: *мявкает* вместо *мяукает*, *мукает* вместо *мычит*, *чикирикает* вместо *чирикает*, *пиликает* вместо *пищит*, *кококает* вместо *кудахчет*. Как показывает практика, такие речевые варианты являются довольно распространенными в группе дошкольников как с нормальным, так и с отклоняющимся речевым развитием.

Остальные 40% детей справились с заданием, допустив по 2-3 ошибки, что позволило констатировать у них средний уровень развития глагольного словаря.

Задание 5, направленное на изучение в речи глаголов, обозначающих различные звуки окружающих предметов и природных явлений, никто из испытуемых не выполнил на высоком уровне. У 70% дошкольников был констатирован низкий уровень словаря: все они нуждались в некоторой помощи со стороны логопеда и допустили многочисленные ошибки следующего характера: вместо *машина гудит* использовали замену на *пиликает*, вместо *дождь шумит* употребляли *капает*, вместо *ветер шумит* – *дует*, а *колокол звенит* заменяли на довольно необычную словоформу *колочает*.

Третья часть испытуемых (30%) с очень низким уровнем развития глагольного словаря не смогли сформулировать подходящие слова-действия, обозначающие звуки машины, дождя, листьев, водопада, ветра и колокола. Такой результат, по нашему мнению, является вполне закономерным, потому что глаголы данной группы не являются общеупотребительными для лексикона детей данной возрастной группы, и дети испытывают трудности актуализации подобных слов.

Таким образом, с учетом результатов первой части обследования можно сделать следующий вывод: дошкольники с речевыми нарушениями имеют бедный глагольный словарь и недостаточно

владеют словами, обозначающими действиями. В речи детей были выявлены многочисленные вербальные парафазии (замены), которые носят как временный, так и постоянный характер, и обозначают близкие по ситуации слова. Например, *варит, жарит – готовит, стирает – моет, подметаает – убирает, режет – готовит*. Кроме того, дошкольники неверно употребляют глаголы, обозначающие звуки окружающих предметов и явлений природы (*шелестит, журчит, грохочет*), способы передвижения и звукоподражания животных, птиц и насекомых.

Количественно-качественный анализ материалов констатирующего исследования по разделу 2, направленного на исследование навыков использования грамматических форм глаголов изъявительного наклонения, показал, что половина детей экспериментальной группы имеют средний уровень речевого развития, 30% испытуемых имеют низкий уровень речи, и только 10% дошкольников имеют высокий и очень низкий уровень развития глагольного словаря. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Анализ результатов по разделу 2, %

№ задания	Уровни развития глагольного словаря у детей экспериментальной группы, %			
	Высокий	Средний	Низкий	Очень низкий
1.	30% детей	30% детей	40% детей	–
2.	20% детей	60% детей	20% детей	–
3.	20% детей	60% детей	10% детей	10% детей
4.	10% детей	30% детей	60% детей	–
5.	–	60% детей	30% детей	10% детей
Итог:	10% детей	50% детей	30% детей	10% детей

Анализ ответов детей по заданию 1 «Вчера, сегодня, завтра» выявил, что 30% дошкольников выполнили задание самостоятельно: ответили на все вопросы без посторонней помощи и долгих пауз, что позволило констатировать у них высокий уровень глагольного лексикона. Третья часть испытуемых со средним уровнем глагольного словаря допустили 1-2 незначительные ошибки и в редких случаях нуждались в помощи со стороны логопеда.

Остальные 40% испытуемых при выполнении задания допустили различные специфические ошибки. Например, дети затруднялись в использовании форм будущего времени глаголов *поливать* и *играть*; вместо *девочка будет поливать* отвечали *будет играть*; вместо *мальчик будет играть* давали ответ *мальчик пойдет домой*.

Исследование показало, что при выполнении задания 2 «Один. Много» у 20% дошкольников был констатирован высокий уровень развития словаря и дети продемонстрировали достаточно сформированные навыки составления предложений и использования глагольных форм единственного и множественного числа.

У большей части испытуемых (60%) был выявлен средний уровень глагольной лексики: дети испытывали трудности в составлении предложений и использовали неверные формы слов: вместо *ученик читает книгу – ученик учится*. Остальные 20% испытуемых продемонстрировали низкий уровень лексико-грамматического строя: они не смогли составить распространенные предложения и отвечали кратко, например, вместо *птица летит в облаках – птица летит*.

При выполнении задания 3 «Представь себя», направленного на изучение навыка образования глаголов 1-ого лица единственного числа настоящего времени, только 20% испытуемых смогли правильно выполнить данное задание на высоком уровне, не используя помощь взрослого. 60% опрошенных справились с диагностической пробой на среднем уровне и допустили ошибки следующего характера: вместо *Я рисую собаку* сказали о себе в 3-ем лице: *Девочка рисует собаку*, вместо *Я пью*

воду давали аналогичный ответ: *Мальчик пьет воду*. Остальные 10% детей не справились с данным заданием и не дали ответов.

Исследование позволило констатировать, что при выполнении задания 4 «Кто как ест?» 10% испытуемых выполнили задание самостоятельно, без посторонней помощи и долгих пауз. 30% дошкольников со средним уровнем развития допустили 1-2 незначительных ошибок и в редких случаях нуждались в помощи со стороны логопеда. Остальные 60% детей при выполнении задания допустили различные специфические ошибки, что свидетельствует о низком уровне развития их глагольного словаря. Например, вместо *кошка лакает молоко* использовали глагол *пьет*; вместо *птица клюет* употребляли вербальную парафазия *клюает*. Важно отметить, что большинство опрошенных детей заменяли самые разные глаголы, обозначающие способы питания животных и птиц, общеупотребительным словом *ест*, что говорит о бедности и ограниченности их словарного запаса.

Исследование показало, что при выполнении задания 5 «Противоположности», направленного на изучение умения образовывать глаголы-антонимы, никто из испытуемых не смог выполнить данное задание на высоком уровне. Так, 60% дошкольников допустили незначительные ошибки и редко нуждались в помощи со стороны логопеда. У остальных испытуемых с низким и очень низким уровнем развития глагольного словаря были выявлены многочисленные специфические ошибки: дети испытывали трудности в подборе нужных по смыслу слов, например, для словосочетания *ломает машину* подобрали использовали глагол *играет*, который не соответствует заявленному принципу: быть противоположным по смыслу; для действия *плачет* использовали наречие не с противоположным, а со схожим значением – *грустно*; для глагола *смеется* дали ответ: *мальчик плохой*; вместо глагола *выливает* использовали действия *льет*, *пьет*. Все перечисленные варианты ответов детей свидетельствуют о бедности и недостаточной актуализации их словарного запаса, что может быть обусловлено ограниченностью представлений об окружающем мире и малым речевым опытом.

Таким образом, проведенное констатирующее исследование показало, что дошкольники с речевыми расстройствами имеют следующие характерные особенности в использовании глагольной лексики:

- вербальные парафазии (замены) слов-действий, похожих по ситуации и по значению: *лакает – пьет*; *варит, режет – готовит*; *скачет, ползет – ходит*; *учится – читает*; *грызет, жует, клюет – ест* и др.;

- трудности актуализации слов-действий, обозначающих повседневные, бытовые действия людей: *стирает, причесывается, подметает, гладит, прибывают, шьют* и др.;

- ошибки в использовании слов с противоположным значением: *плачет – грустно, ломает – играет*; *наливает – льет, пьет*;

- аграмматизмы при использовании слов, обозначающих действия людей, животных и насекомых: *клювает, топорят, глажут, мявкает, мукает* и др.

Итоговый анализ материалов исследования по всем разделам диагностической программы позволил констатировать следующие результаты. Большая часть испытуемых (60%) набрали от 20 до 48 баллов и составили группу с низким уровнем развития глагольного словаря; остальные 40% опрошенных дошкольников получили от 49 до 65 баллов, что характерно для среднего уровня развития глагольного лексикона. Детей с очень низким и высоким уровнем развития не выявлено. Результаты представлены на рисунке 3.

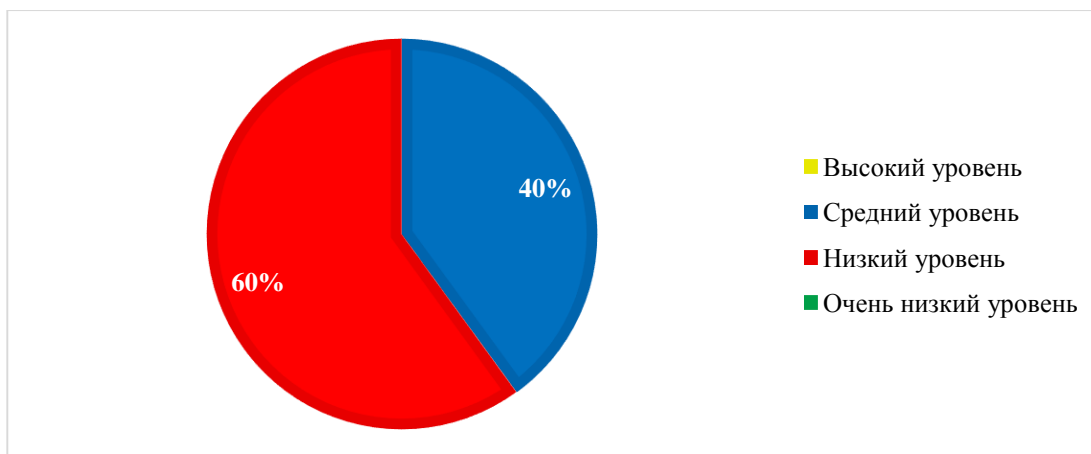


Рис. 3. Распределение детей экспериментальной группы по уровням развития глагольной лексики, %

Проведенное экспериментальное исследование позволило сформулировать следующие выводы: объем активного глагольного словаря детей недостаточен и ограничен, возможности использования глагольных форм в речи дошкольников с речевыми нарушениями не соответствуют возрастным показателям и находятся на низком уровне сформированности. У детей отмечается расхождение в объеме активного и пассивного глагольного словаря; трудности актуализации общеупотребительных слов; многочисленные аграмматизмы, бедность и малая насыщенность речи разнообразными словами-действиями. Дошкольники с речевыми расстройствами преимущественно используют слова, которые им доступны и чаще всего встречаются в их повседневной жизни. Определенные трудности у испытуемых возникли при изменении формы глаголов, что обусловлено несформированностью лексики и семантики. Все перечисленные особенности речи, по нашему мнению, могут быть обусловлены ограниченностью представлений об окружающем мире и малым речевым опытом детей.

В дальнейшие наши планы входит разработка методических рекомендаций для педагогов, логопедов и родителей по развитию глагольного словаря дошкольников с речевыми расстройствами. Данные рекомендации будут основаны на результатах обследования и должны включать перечень коррекционно-логопедических заданий для развивающей работы с детьми.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработанная нами диагностическая программа может быть использована педагогами и специалистами, интересующимися данной проблемой, а также студентами педагогических вузов по направлению обучения «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Логопедия».

ЛИТЕРАТУРА

1. Архипова, Е.Ф. Стертая дизартрия у детей/Е.Ф. Архипова – М.: АСТ: Астрель, 2007. – 331с.
2. Виноградов, В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове) / В.В. Виноградов – М.: Рус. яз., 2001. – 709 с.
3. Выготский, Л.С. Мышление и речь. Собр. соч./ Л.С. Выготский– М.: Педагогика, 1982. – 503 с.
4. Жукова, Н.С., Мастюкова, Е.М., Филичева, Т.Б. Логопедия. Основы теории и практики. / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева – М.: Эксмо, 2011. – 273 с.
5. Лалаева, Р.И., Серебрякова, Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова– СПб.: Союз, 1999. –158 с.

В.И. Мищенко

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ В ОНЛАЙН-ФОРМАТЕ: ПОДГОТОВКА И ПРОВЕДЕНИЕ

Аннотация. В статье систематизируются характеристики социально-психологического тренинга как активного метода обучения и как учебной дисциплины. Описывается опыт автора статьи в проведении СПТ в формате онлайн на примере курса «Тренинг командообразования и лидерства» в период дистанционного обучения.

Ключевые слова. Социально-психологический тренинг (СПТ), онлайн технологии, образовательный процесс, обучение практических психологов, подготовка коучей.

V.I. Mishchenko

SOCIO-PSYCHOLOGICAL TRAINING IN ONLINE FORMAT: PREPARATION AND CONDUCTING

Abstract. The article systematizes the characteristics of socio-psychological training as an active teaching method and as an academic discipline. The experience of the author of the article in conducting SPT in the online format is described by the example of the course "Team building and leadership training" during distance learning.

Keywords: Socio-psychological training (SPT), online technologies, educational process, training of practical psychologists, training of coaches.

Цифровые технологии уже прочно вошли во многие профессиональные сферы, поэтому и подготовка специалистов высокой квалификации постоянно модифицируется. Это отвечает увеличившемуся запросу на выпускников высшей школы, которые лучше адаптируются в ситуациях реальной деятельности, претерпевающей изменения под влиянием социально-экономических условий, а также выпускников, владеющих навыками самообразования и активно занимающихся личностным развитием. Актуальность популяризации идей развивающего обучения и активных форм организации учебной деятельности распространяются на вузовское образование и учебную деятельность студентов. Этим требованиям отвечают тренинги как специфическая форма учебных занятий (И.В. Вачков, Ж.В. Завьялова, Е.В. Сидоренко и др.), которые широко представлены в программе подготовки специалистов психологического профиля.

В настоящее время понятие «тренинг» применяется настолько широко и повсеместно, что не всегда понятно, что конкретно имеется в виду: то ли речь идет об интерактивной форме обучения, то ли о методе коучингового сопровождения, то ли о методе психологической коррекции. Данный термин, как дань моде, перенесли даже на виды деятельности, где раньше спокойно обходились без него (поисковые системы выдают и «тренинги по кулинарии», и «тренинги по вязанию», и даже «тренинги по уборке»).

В отечественной психологии распространены определения тренинга как одного из активных методов обучения, или социально-психологического тренинга (СПТ). Так, Л.А. Петровская рассматривает СПТ как средство воздействия, направленное на развитие знаний, социальных установок, умений и опыта в области межличностного общения, как «средство развития компетентности в общении», «средство психологического воздействия» [8, 208]. По мнению автора, термины «активная социально-психологическая подготовка», «активное социальное обучение», «лабораторный тренинг», «группы интенсивного общения», «группы открытого общения», «перцептивно-ориентированный тренинг», «тренинг чувствительности (сенситивности)» являются эквивалентами социально-психологического тренинга, цель которого – развитие компетентности в общении, ее коммуникативной, интерактивной и перцептивной составляющих. В широком смысле СПТ – любое активное социально-

психологическое обучение, осуществляемое с опорой на механизмы группового взаимодействия (в отличие, например, от тренинга развития познавательных процессов). Так, Л.А. Петровская [11] и Л.Ф. Анн [8] обозначают этим термином практику психологического воздействия, основанную на активных методах групповой работы. Иногда понятие «социально-психологический тренинг» понимают в узком смысле, как одну из разновидностей психологических тренингов, направленных на совершенствование навыков общения посредством ролевых игр с элементами драматизации. В психологической науке сложилось определенное представление о понятии «социально-психологический тренинг». СПТ определяется как область практической психологии, ориентированная на использование активных методов групповой психологической работы с целью развития компетентности в общении. Некоторые авторы считают, что социально-психологический тренинг (Social - psychological) – это прикладной раздел социальной психологии, который является совокупностью групповых методов формирования умений и навыков самопознания, общения и взаимодействия людей в группе [2, 262], другие рассматривают его как «совокупность методов развития коммуникативных качеств и способностей рефлексии, умение анализировать поведение членов группы и свою анализировать социальные ситуации и себя в них, умение адекватно воспринимать себя и окружающих. В процессе тренинга осуществляется процесс научения, приобретается социально-профессиональный опыт [5]. По мнению С.В. Петрушина [4], социально-психологический тренинг отличается от других методов работы с группой наличием таких принципиальных положений:

- добровольность участия;
- активная позиция участника тренинга;
- высокая степень эмоционального включения;
- ограничение обсуждения событий только в рамках тренинга;
- персонификация высказываний;
- межличностная обратная связь;
- прохождение определенных этапов развития группы;
- согласование подпроцессов развития компетентности в общении личности и развития группы, а также одновременное управление ими.

Для социально-психологического тренинга характерна четкая ограниченность диапазона целей, так или иначе связанных с формированием и развитием коммуникативных навыков. Эту границу можно считать одновременно и преимуществом, и недостатком метода.

Давно стало очевидным, что специально организованный тренинг является одной из самых удобных, конструктивных, быстродействующих форм психологической работы с группами. Многие авторы отмечают преимущества именно такой формы работы, о чём уже мы писали в своих публикациях [9]. При этом тренинг должен включать, помимо специальной психотерапевтической и психокоррекционной техник, деловые и ролевые игры, дискуссионные методы группового принятия решений и т.п., то есть, все те приемы, которые нацелены на формирование необходимых навыков.

В наше время кроме наиболее устойчивого термина «социально-психологический тренинг» имеются и другие названия для обозначения методов повышения социально-психологической компетентности: группы открытого общения, партнерского общения, активное социальное общение, группы интенсивного общения и другие, в англоязычных странах – тренинг социальных навыков, тренинг умений социальной жизни, тренинг коммуникативных умений и тому подобное. СПТ направлен на развитие личности, формирование коммуникативных умений и навыков, усвоение межличностного взаимодействия. Именно СПТ является перспективным методом психолого-педагогической подготовки специалистов различных отраслей, особенно тех, которые связаны с различными человеческими контактами. СПТ все чаще используют в тех областях человеческой практики, где успех деятельности в значительной степени зависит от умения общаться. СПТ помогает решать задачи интенсивного формирования и развития мастерски значимых социально-гностических навыков и умений.

СПТ направлен на овладение соответствующими социально-психологическими знаниями, развитие коммуникативных способностей персонала, рефлексивных навыков (способности анализировать ситуацию, поведение и состояние, как участников группы, так и своих собственных), умение адекватно воспринимать себя и окружающих. В результате производятся и корректируются нормы

личностного поведения и межличностного взаимодействия, а также развивается способность гибко реагировать на ситуацию, быстро перестраиваться в различных условиях и различных группах. Тренинги проводят как со специально подобранными для этой цели группами, так и с реальными трудовыми и другими коллективами, а также с семьями. Результаты тренинга нельзя сводить только к развитию когнитивного компонента (обучение), благодаря ему у каждого участника формируется адекватное понимание самого себя, коррекция самооценки, а также происходит изучение индивидуализированных приемов межличностного взаимодействия для повышения ее эффективности.

Эффективность технологии СПТ определяется тем, что участнику дают возможность непосредственно в самом процессе общения оценить свою индивидуальность, навыки общения, состояние стресса, уровень тревожности и скорректировать их. Тренинговая группа становится своеобразной моделью общественной жизни, но в отличие от последней, она более безопасна для участников в плане работы над изменением форм поведения, личностного роста и других целей.

«В современных условиях максимальной цифровизации и развития системы обучения в виртуальном пространстве визуализация ложится в основу методологии организации обучения и тренинговой работы» [1].

Есть много видов тренинга в зависимости от выполнения задач и методов: психотехнические игры, цель которых – снять психическое напряжение, восстановление внутренних резервов конкретного участника тренинга, игровые методы решения конфликта, игры – защита от манипулирования, игры для развития педагогической интуиции, позиционные игры (игры-коммуникации), тренировки чувствительности делового общения и множество других. Базовыми методами группового тренинга считают групповую дискуссию и ролевую игру. Основной объект воздействия в социально-психологический тренинг – группа.

Информационные технологии в жизни современного человека – привычный и удобный помощник. «В связи с активным развитием технологий, позволяющих проводить тренинги в онлайн-формате, данная форма организации обучения набирает всё большую популярность. Особенно проведение дистанционных тренингов стало актуальным в силу эпидемиологической ситуации в мире, вызванной распространением вируса COVID-19» [10].

«Мало создать дистанционные материалы для онлайн курса – подготовить тексты, записать видеолекции, разработать контрольные вопросы и оценочные тесты. Даже периодические прямые видеотрансляции не спасают положения. Курс необходимо делать живым, насыщать «очной» коммуникацией [3].

Так, Т.В. Бюндюгова предлагает следующий перечень способов работы с информацией и когнитивными конструктами: «в работе с внутренними состояниями, самопознанием можно использовать визуализацию как активную форму трансформации когнитивных конструктов; в работе с информацией можно использовать: фокус-планирование, инфографику, кроссенс, интерактивные плакаты, облака слов, скрайбинг, кластеры, интеллект-карты» [1]. Е.А. Макарова [7] выделяет наиболее эффективные способы передачи информации в интерактивном режиме как визуализация, анимация и симуляция. Они особенно необходимы для работы с аудиторией, у которой ведущим является визуальный канал восприятия. Наш опыт использования визуальных технологий показал, что количество передаваемой информации за одно и то же количество времени можно увеличить в 2-3 раза без потери качества ее восприятия. Кроме этого, «использование визуальных технологий в обучении ведет к интроекции – включению индивидом в свой внутренний мир воспринимаемых взглядов, мотивов и установок» [13]. «Введение и развитие медиаобразования позволило большую гибкость в обучении более широкой аудитории. Медиа технологии еще больше сформировали идею дистанционного обучения» [7].

«Среди несомненных преимуществ онлайн-тренингов в первую очередь можно выделить оперативность и удобство посещения, поскольку обучение происходит без отрыва от рабочего места, у участников отсутствуют затраты сил и времени на посещение аудиторного тренинга. Более того, у тех категорий профессионалов, которые в силу физических, региональных, географических и других особенностей не имеют возможности присутствовать на очном тренинге, появляется возможность посещать занятия. Это, в свою очередь, приводит к увеличению количества присутствующих на тренингах...» [10].

«Положительным является то, что эти курсы доступны значительно большему числу студентов, ресурсы множественны и доступны в различных форматах, а различные платформы позволяют студентам и преподавателям эффективно взаимодействовать в режиме реального времени. С другой стороны, таким виртуальным курсам не хватает реального взаимодействия между студентами и преподавателями. Курсы, которые требуют командных усилий, могут потерять актуальность из-за отсутствия эффективных виртуальных платформ для совместной работы и взаимодействия. Преподавателям необходимо разрабатывать учебные программы, которые будут учитывать эти недостатки, и решать данную проблему» [7].

Разрабатывая любую тренинговую программу, автор должен учитывать традиционное структурирование СПТ на три этапа: «Первый — информационный блок, в рамках которого стоит задача дать основную теоретическую информацию. Этот материал может быть представлен в виде лекции или мультимедийной презентации, либо в другой форме. Далее на выбор педагога-тренера могут быть предложены различные методы интерактивного обучения: к примеру, ролевые игры, работа в малых группах, дискуссии по теме занятия и т. д. Второй этап направлен на развитие практических навыков. Данный этап тренинга призван способствовать приобретению участниками практического индивидуального и командного опыта. Для этой задачи можно использовать различные ролевые игры, инсценировки, дискуссии, «мозговой штурм» и другие интерактивные формы занятия с учетом темы и целей тренинга. Третий этап — подведение итогов, является заключительным, задачей которого является рефлексия и оценка проведенного занятия. Данный этап обязателен и должен проводиться в конце любого тренинга, рассчитан на то, чтобы участники тренинга имели возможность поделиться своими впечатлениями и ощущениями, высказать мнения и пожелания» [12].

До эпохи цифровых технологий составление и проведение СПТ было делом привычным, методика подготовки была отработана годами, накоплен обширный методический материал. Одним из основных аргументов в пользу организации обучения в таком формате было именно непосредственное взаимодействие и коммуникация участников тренинговой группы. Перевод обучения в дистанционный формат поначалу вызвал вполне понятное недоумение, как организовывать тренинговые занятия в условиях, где общение опосредованно экраном ПК или смартфона, а о непосредственном взаимодействии и вовсе не может быть речи. Дальнейшее изложение темы будет иллюстрироваться нашим опытом проведения учебной дисциплины для студентов ТИ имени А.П. Чехова очно-заочной формы обучения 1 курса направления подготовки «Психология» (профиль «Психологическое консультирование и коучинг») «Тренинг командообразования и лидерства». Включение данной дисциплины в учебный план именно в первом семестре имело целью не только формирование у студентов знаний о специфике учебной деятельности в условиях вуза и овладение профессиональными компетенциями, но и адаптацию первокурсников, знакомство их друг с другом, возможность заявить о себе. То есть, по сути, учебная дисциплина одновременно является и социально-психологическим тренингом. До этого курс успешно проводился для студентов очного отделения в очном формате. Здесь же учебные занятия полностью проходили в дистанционном формате. Это потребовало решения нескольких вопросов по перестройке занятий.

Как мы уже знаем, Zoom-конференции могут завершиться в самый неподходящий момент, например, в середине отработки упражнения или на этапе рефлексии, что нарушает целостность тренинговой сессии. Это потребовало перераспределения времени на каждый этап тренинга, более жесткого соблюдения регламента. Также стояла задача адаптации тренинговых упражнений для онлайн формата. Для экономии времени, которое обычно уходит на повторение и разъяснения инструкций к упражнениям, для всех упражнений был составлен алгоритм выполнения, который выводился на экран в материале презентации. Поскольку программой дисциплины лекционный курс не предусмотрен, теоретический материал (которого было достаточно, чтобы выполнять задания на практических занятиях) студенты получали заблаговременно через систему Moodle. В режиме чата они могли задать вопросы по теме, уточнить непонятные им моменты. Поэтому на занятии в режиме конференции уже не было необходимости заниматься пересказом теории, что существенно сэкономило время и давало возможность отработать тему, используя личностно-деятельностный подход и сразу применяя теорию в ситуативных задачах (кейсах). Для получения обратной связи от участников, а также для

формирования подгрупп и пар для отработки упражнений использовался чат конференции (например, студенты получали такую инструкцию: «Оцените степень полезности выполненного упражнения, поставив в чат цифру от 1 до 5», «Напишите, чего вы ждете от сегодняшнего занятия» - так происходило получение обратной связи; «Поставьте в чат на выбор цифру 1 или 2» - таким образом происходила разбивка на подгруппы). «Ледоколы» и разминки обычно включали иллюстративный материал, помогающий настроиться на работу (например, «Выберите одну из картинок, которая соответствует вашему настроению, напишите в чат, какие эмоции она у вас вызывает»). Работа в подгруппах происходила в зале конференции преподавателя и одного из студентов, для чего члены одной из подгрупп переподключались из зала конференции преподавателя в зал конференции одногруппника. Работа в парах организовывалась по тому же принципу. На отведенное время пары работали в зале конференции одного из входящих в пару студентов, после все возвращались в зал конференции преподавателя для обсуждения проделанной работы и получения обратной связи. Таким способом мы добивались активного включения в работу всей группы. При выполнении диагностических методик (особенно проективных) студенты для демонстрации своей работы фотографировали полученный результат, отправляли в общий чат WhatsApp, чтобы не тратить время на запуски своих презентаций (многие не могут этого делать из-за нестабильного интернет-соединения). И все участники имели возможность без искажений рассмотреть выполненную методику, в то время как ее автор комментировал свою работу. Также интересен был опыт организации командной работы онлайн, когда задание получала вся группа и должна была за отведенное время создать совместный продукт. Групповые процессы, которые обычно происходят при этом в реальных группах, здесь тоже имели место быть: выявление неформальных лидеров, поиск оптимальных способов коммуникации, решение внутригрупповых конфликтов и т.п. На протяжении дисциплины можно было наблюдать, как происходит сплочение постоянных участников тренинга, завязывается неформальное общение помимо учебных занятий, - и это несмотря на то, что в реальности студенты никогда не встречались.

Как мы уже отмечали, сейчас множество профессий либо вовсе уходят в онлайн режим, либо сочетают оффлайн и онлайн, поэтому студенты при изучении дисциплины, выступая участниками тренинга, могли наблюдать, как выстраивает структуру конференции и общение с клиентами преподаватель-психолог, какие приемы он использует. Это с первых дней обучения погружает первокурсников в профессию, дает возможность получить опыт работы в разных режимах, поскольку одним из наиболее часто задаваемых вопросов относительно работы практического психолога и коуча как раз является вопрос, как работать с людьми в дистанционном формате. Погружаясь в тренинговый процесс, студенты начинают видеть даже преимущества и удобство такого способа работы с клиентом или группой. Это, несомненно, повышает учебную мотивацию и уверенность в правильности профессионального выбора.

Итак, нами были рассмотрены особенности организации и проведения СПТ в онлайн-формате и на примере показано, что подобная форма проведения несколько не снижает его эффективность и качество.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бюндюгова, Т.В. Использование визуальных технологий в цифровом обучении//Интеллектуальные ресурсы - региональному развитию. №1. – 2021.– С.94-98. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_46220738_25646951.pdf (дата обращения: 07.04.2022).
2. Евтихов, О.В. Практика психологического тренинга/О.В.Евтихов – СПб.: Речь, 2007. – 256 с.
3. Ершова, С.К. 1.4 Чудеса и трудности технологического превращения: перевод тренинга в веб-тренинг, семинара в вебинар//Дистанционные технологии в профессиональном психологическом образовании, психологии и психоанализе: Сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции, посвященной 10-летию отдела инновационных технологий в образовании ЧОУВО "ВЕИП". Под редакцией М.М. Решетникова. 2020. – С. 39-45. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_42372812_90941445.pdf (дата обращения: 31.03.2022).
4. Зайцева, Т. В. Теория психологического тренинга /Т.В.Зайцева – СПб.: Речь, 2002. – 80 с.
5. Колесникова, Л.Д. Формирование профессиональной и личностной идентичности студентов-психологов при помощи активных методов обучения//Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2006. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnoy-i-lichnostnoy-identichnosti-studentov-psihologov-pri-pomoschi-aktivnyh-metodov-obucheniya> (дата обращения: 07.04.2022).
6. Компаниец, А.А. Некоторые особенности проектирования онлайн-тренинга//Вопросы педагогики. 2018. № 6-1. С. 98-102.

7. Макарова, Е.А. Роль цифровых технологий в совершенствовании педагогической практики в системе высшего образования//Информатика, вычислительная техника и инженерное образование. - 2019 - №3 (36). – С.45-51. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_41728041_50566689.pdf (дата обращения: 07.04.2022).
8. Марасанов, Г.И. Социально-психологический тренинг /Г.И.Марасанов – М: Когито-Центр, 2001. – 210 с.
9. Мищенко, В.И. Возможности использования активных методов тренинга в формировании компетенций у современных студентов//Вестник Таганрогского государственного педагогического института. Гуманитарные науки. Специальный выпуск № 1. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та имени А. П. Чехова, 2013. – С.151-156. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-ispolzovaniya-aktivnyh-metodov-treninga-v-formirovanii-kompetentsiy-u-sovremennyh-studentov> (дата обращения: 07.04.2022).
10. Петрова, П.Н. Онлайн-тренинги: сравнение с аудиторными и перспективы развития//Современный тренинг и коучинг: новые возможности в бизнесе и образовании. материалы по итогам VI Международной научно-практической конференции. – Саранск, 2021. – С. 17.
11. Петровская, Л.А. Теоретические и методологические проблемы социально-психологического тренинга / Л.А.Петровская – М.: МГУ, 2002. – 320 с.
12. Цырендоржиев, А.Э. Социально-психологический тренинг как метод интерактивного обучения//Вестник Бурятского государственного университета. Философия. – 2018. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskiy-trening-kak-metod-interaktivnogo-obucheniya> (дата обращения: 07.04.2022).
13. Vyundyugova, T., Kornienko, E., Kholina, O. *The use of visualization technologies within the framework of adult education in the digital space*//ACM International Conference Proceeding Series. Сер. "Proceedings - International Scientific Conference on Innovations in Digital Economy, SPBPU IDE 2020" 2020. С. 3444484.

Т.П. Мышева

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ХАРАКТЕР МОЛОДЕЖНЫХ РАЗНОПЛАНОВЫХ ГОРОДСКИХ ЭКСКУРСИЙ НА МАТЕРИАЛЕ МУЗЕЯ-ЗАПОВЕДНИКА

Аннотация. Статья отображает сущность разноплановых экскурсий и их воспитательный потенциал. В ней находят свое отражение музейные экскурсионные программы, которые делают молодое поколение участником экскурсионного процесса, способного раскрыть культурно-творческий потенциал личности.

Ключевые слова: экскурсия, разноплановые экскурсии, экскурсионная работа, мировоззренческие и ценностные ориентации молодежи.

T.P. Mysheva

EDUCATIONAL CHARACTER OF YOUTH VARIOUS CITY EXCURSIONS ON THE MATERIAL OF THE MUSEUM-RESERVE

Abstract. The article reflects the essence of diverse excursions and their educational potential. It reflects museum excursion programs that make young people a participant in the excursion process that can reveal the cultural and creative potential of the individual.

Keywords: excursion, diverse excursions, excursion work, worldview and value orientations of young people.

Воспитательно-образовательная деятельность музея-заповедника направлена на формирование гармонично развитой личности, на ее нравственно-патриотическое, эстетическое развитие, на углубление ее информационных знаний, на улучшение уровня ее образованности.

Экскурсия, музейная или городская, является одной из традиционных форм, с которой начинается культурно-образовательное направление деятельности музея.

Так, Б.А. Столяров видит экскурсию как вид деятельности, которая всегда имела под собой воспитательный и образовательный базис, реализуемый через зрительное, вербальное и эмоциональное

восприятие объектов культуры, построенных в соответствии с целью и задачами экскурсионного процесса [13].

Н.А. Добрина отмечает просветительский характер школьной экскурсии. Появившись в конце восемнадцатого столетия на основании школьной просветительской работы, экскурсия в то время преследовала цели ознакомления учеников с разнообразием окружающего их мира, памятниками истории, природными богатствами отечества. Экскурсионное дело было нацелено на культурное просвещение и носило более демократический, свободный характер воздействия на личность. Уже до начала двадцатого века происходило активное накопление практического опыта экскурсионной работы и ее внедрение в образовательную сферу. Все это нашло свое отражение в «Уставе народных училищ» 1786 г., в «Школьном уставе» 1804 г.» [1].

Впоследствии накопление практического опыта экскурсионной работы привело к тому, что уже к началу двадцатого века возникла необходимость в его теоретическом и методическом осмыслении. В 1910 году вышел сборник «Школьные экскурсии, их значение и организация» под редакцией преподавателей Петербургского Лесного Коммерческого Училища Б.Е. Райкова и Г.Н. Боча, в котором были описаны четко сформулированные основные принципы школьной экскурсионной методики [12].

Н.А. Добрина говорит о том, что период начала XX века до революции 1917 года по праву считается временем рождения теоретических и методологических основ экскурсионной работы, в связи с тем что именно в это время был обобщен первичный опыт экскурсионной работы. Достижением этого временного периода в области экскурсионной деятельности можно считать полноправное внедрение экскурсии в учебный процесс. Свобода при составлении учебных программ расширяла воспитательную функцию экскурсии [1].

Следующий период яркого развития отечественного экскурсионного дела можно отнести к 1917 - 1980-м годам, который характеризуется тесным взаимодействием музеев с образовательными учреждениями, включением краеведческого компонента в работу экскурсовода. Экскурсии того времени были весьма востребованными, доступными и разноплановыми. Главными темами являлись: военно-исторические, историко-революционные, производственные, литературные, искусствоведческие, природоведческие, архитектурно-градостроительные, исторические. В связи с тем, что методические и практические основы экскурсионной работы регулировались государством, их направленность была ориентирована на формирование коммунистического мировоззрения, на формирование нравственно-патриотических качеств личности и др. [1].

В трудах И.А. Макеевой мы находим следующее: «Экскурсии в своем развитии прошли длительный путь: от просветительских до агитационно-идеологических в период с 1930г. по 1980 г. В начале 1990-х гг. в связи с новыми демократическими устремлениями российского общества экскурсия в своей старой форме становится неинтересна людям, что заставило экскурсионное дело развиваться и искать новые пути и средства просветительно-воспитательной деятельности» [7,3].

Таким образом, мы приходим к выводу, что экскурсия как вид деятельности направлена на просвещение и расширение кругозора человека. Еще с начала советского периода экскурсия стала мощным транслятором и средством воспитания и мировоззренческой пропаганды среди молодого населения.

И.А. Макеева пишет о ценностной парадигме глазами студенческой молодежи, когда происходит кризис мировоззренческих и ценностных ориентаций молодежи, кризис ее воспитанности, нравственных качеств, ценностей, идеалов, общественных норм, представлений, с помощью которых человек входит в социальную среду, может выразить свое отношение к окружающей действительности. Поэтому экскурсионное дело может повлиять на уровень воспитания молодежи в силу опоры на визуальные обстоятельства, использования культурного наследия и других средств перцепции [7].

Разноплановые экскурсии – это обзорные экскурсии, являющиеся самыми популярными и востребованными, так как экскурсанты получают возможность познакомиться с основными памятными местами города, отражающими важные его исторические моменты и своеобразие современного вида.

Воспитательная функция разноплановой экскурсии состоит в воспитании патриотизма, ценностного отношения к объектам природного и культурного наследия, уважение к культуре и истории своего народа.

Изучение и анализ литературы, статей и документов показало, что существует большое количество определений данного термина.

В 1056 году данное понятие впервые встречается в Остромировом Евангелии в значении «вскармливать, возвращать». Только в восемнадцатом веке термин «воспитание» расширяет свое определение из «шефства» над кем-нибудь до основополагающего педагогического понятия [10].

Педагог А.А. Игнатов в свою очередь замечал, что воспитание ребенка должно быть связано не только с возрастом и удовлетворением физиологических потребностей, но и с обращением к духовности ребенка [5].

Сегодня существует несколько подходов к определению данного понятия.

Сторонники первого подхода Н.Е. Ковалева, Ю.К. Бабанский считают индивид объектом целенаправленного педагогического воздействия. Согласно их точки зрения, полноценная личность может быть воспитана только при условии постоянного внешнего воздействия педагога на ученика, т.е. первостепенным фактором формации личности они считают окружающую среду, которая задает стандарты, нормы и требования к развитости личности.

А.В.Петровский рассматривал этот термин как систематическое влияние педагога на поведение ребенка, которое должно сформировать в нем ценностные ориентации, убеждения, взгляды и морально-нравственные принципы, необходимые для жизни в обществе и его актуализации [10].

Приверженцы же второго подхода М. Мид и И.С. Кон определяют воспитательный процесс как сложный, иногда процесс, имеющий стихийный характер, зависящий от конкретных культурно-исторических событий в обществе. Они отмечают важность и определяющий характер культурно-исторической преемственности поколений в процессе воспитания подрастающего поколения и вхождения ее в цивилизованный социум [8]. В рамках данного подхода можно утверждать, что понятие «воспитание» – это противоречивый, а иногда и стихийный процесс трансляции опыта, традиций, знаний, ценностей старшего поколения младшему, без уверенности; что все эти знания пригодятся молодому поколению в будущем, т.к. условия и ценности могут изменяться. Однако этот подход не исключает необходимости воспитания, т.к. это общественное явление, которое способствует активной подготовке и включению молодого поколения в современные реалии общественной жизни [8].

В.В. Покатыло замечает, что представители гуманистического подхода представляют понятие «воспитание» как реализацию внутренней потребности человека к самосовершенствованию путем усвоения общественной культуры, целей, содержания, методов, средств окультуривания личности, т.е. воспитание – это процесс становления человека путем взаимовлияния внутренних потенций индивида и внешних обстоятельств жизнедеятельности [11].

Таким образом, можно отметить, что понятие «воспитание» – это сложный процесс формирования личности в целом, посредством влияния на неё внешних и внутренних факторов.

Как происходит воспитательный процесс в экскурсионной деятельности?

Е.Е. Леонов и А.В. Тараканов подчеркивают, что экскурсия по своей природе имеет междисциплинарный и средовой характер воздействия, который также вносит большой вклад в развитие и воспитание личности. Современная стратегия развития и воспитания человека направлена на помощь в получении всех государственных, социальных благ и услуг молодым поколением. Данные услуги способствуют развитию, культурному развитию, становлению личности молодого человека и включению его во все сферы жизни общества и государства [6].

Н.А. Добрина, говоря о разноплановой городской экскурсии, подчеркивает ее своеобразную методическую систему, которая четко регламентирует процесс ее организации и проведения, а по большому счету включение объектов городской и природной культуры, интеграции преемственности ценностей и норм поведения в процесс воспитания молодежи, учитывая их особенности, цели, задачи этого мероприятия [1].

И.А. Макеева выделяет воспитательную направленность экскурсии, которая является целевым ее компонентом, на основании чего и происходит организация и проведение экскурсии. Это приводит к формированию всесторонне развитой личности, включенной в социум [7].

А.Д. Жарков рассматривает экскурсию как один из видов и форм досуговой воспитательной работы, построенной на принципах наглядности, вербальности и локальности. Данный вид является одним из наиболее ценных в педагогическом отношении воспитательной формой, поскольку строится

с учетом интересов аудитории, имеет в своем содержании элемент новизны и творческого потенциала [3].

Б.В. Емельянов подчеркивает, что процесс организации и проведения разноплановых городских экскурсий – это сложный многоэтапный процесс, учитывающий объекты показа и рассказа, а также воспитательную работу. Самым главным для организатора разноплановых городских экскурсий является постановка цели. Ученый считает, что целями могут быть: нравственно-патриотическое воспитание, трудовое воспитание, эстетическое воспитание, экологическое воспитание и т.д. Каждая цель определяет выбор темы и необходимый инструментарий для лучшего воздействия на людей. В.Б. Емельянов добавляет: «деление экскурсий на четко определенные группы на практике носит несколько условный характер, однако имеет большое значение для деятельности экскурсионных учреждений» [2, 68].

Экскурсия сегодня – это специфическая форма общения экскурсовода и экскурсантов, при которой возникает активная мыслительная деятельность людей, происходит эмоциональное переживание и разнонаправленное развитие взглядов и видения человека. Экскурсия, как вид деятельности, способствует нравственно - патриотическому, интеллектуальному, ценностному совершенствованию человека, поэтому процесс подготовки и проведения экскурсии многоэтапный и сложный.

Программа организации и проведения разноплановых городских экскурсий представляет собой документ, который описывает все целевые, содержательные, методические требования к этому процессу и его предполагаемому результату. В своем сущностном понимании экскурсия представляется как своеобразная система, которая включает в себя функции, принципы, признаки и этапы экскурсионного процесса.

При составлении программы разноплановых городских экскурсий необходимо учитывать психологические, возрастные особенности аудитории, социальное положение ее членов, требования экскурсантов к качеству проведения экскурсии, их интересы и потребности, а также применять разнообразие новых, креативных форм и методов экскурсионной работы [9].

Так, например, многие современные экскурсоводы активно внедряют в свою деятельность такие инновационные направления, как: театрализованные экскурсии, мини-спектакли, костюмированные балы, чаепития с какими-либо историческими персонажами, мастер-классы. Особое место среди современных форм занимает экскурсия с использованием маршрутного листа, экскурсия-квест. В работе музейных учреждений сегодня часто встречается использование анимации [4].

Однако, необходимо отметить, что методика организации разноплановых экскурсий имеет сложный и многоступенчатый характер. С одной стороны, она требует от экскурсовода определенное количество знаний, умений и компетенций, учитывает психолого-педагогические особенности экскурсантов, но, с другой стороны, дает в тоже время экскурсантам возможность развиваться, активно наблюдать, изучать и исследовать различные объекты окружающего мира.

Город Таганрог за время своего существования накопил огромное количество исторических и культурных ценностей, нашедших свое отражение не только в музейных экспонатах, но и в старинных архитектурно оформленных домах, улицах, лестницах, связанных с именами великих людей, в частности, город имеет большое количество объектов, посвященных великому русскому писателю А.П. Чехову.

Экскурсии, организованные и проводимые на базе Таганрогского государственного литературного и историко-архитектурного музея-заповедника, безусловно, отличаются методической продуманностью и высоким качеством преподнесения материала экскурсантам. Они составлены с учетом возрастных, психолого-педагогических особенностей слушателей. Методически грамотная организация и проведение разноплановых городских экскурсий является одной из главных задач профессионального мастерства экскурсовода. От компетентности экскурсовода зависит эффективность восприятия аудиторией информационного материала. В этом плане интересной является экскурсия-квест «По следам литературных героев», знакомящая экскурсантов с персонажами бессмертных произведений Антона Павловича Чехова. Необыкновенная форма организации и проведения данной экскурсии вызывает огромный интерес у обучающейся молодой аудитории. Городской антураж, представленный в экскурсионном показе и рассказе, заставляет экскурсантов погрузиться в атмосферу Чехов-

ских произведений. А сама гениальность произведений А. П. Чехова, их смысловая нагрузка позволяет экскурсанту сопереживать и оценивать моральные качества и поведение «литературного образа». Молодой человек начинает понимать, что проблемы, затронутые в художественных произведениях выдающимся писателем, являются актуальными и сегодня.

Другой не менее интересной экскурсией является пешеходная экскурсия, связанная с биографическим аспектом жизни Ф.Г. Раневской, названная «Таганрог – моя первая любовь или таганрогские страницы из жизни Ф.Г. Раневской». Она позволяет лучше узнать личность великой актрисы. В процессе экскурсии происходит знакомство с историческими местами города, связанными с жизнью Фаины Георгиевны, повлиявшими на ее самобытный характер, талант, что нашло свое отражение в ее артистической деятельности. Посещение обучающимися родного дома актрисы, школы, в которой она училась и обожаемого ею театра, оказывают интенсивное влияние на мировосприятие подростков. Через знакомство с жизненной историей артистки, ее тяготами и радостями, удивительными событиями, связанными с «королевой эпизода», у экскурсантов происходит накопление таких нравственно важных качеств как доброжелательность, терпеливость, уступчивость, отзывчивость, умение поставить себя на место другого человека.

Программа городской пешеходной историко-литературной экскурсии «Чеховские места Таганрога» предлагает окунуться в особенности взросления и становления личности Антона Павловича Чехова. Посещение «Домика Чехова», где родился писатель, «Лавки Чеховых», где прошли 5 лет жизни писателя, гимназии, где он обучался, и которая впоследствии стала называться его именем, – все это производит неизгладимое впечатление на экскурсантов. В процессе экскурсии экскурсанты знакомятся с историей личной жизни писателя. Изюминкой, оказывающей положительное влияние на восприятие экскурсионного материала, является включение гастрономического элемента в экскурсию. Чаепитие с пирогами в заключительной части пешеходной историко-литературной экскурсии настраивает общение экскурсовода и молодых экскурсантов на менее формальный лад, что дает возможность аудитории лучше проникнуться историей жизни, личными трагедиями и взлетами великого писателя. Все это, несомненно, не только впечатляет экскурсантов, но и повышает уровень знаний слушателей, а также усиливает методический эффект организации и проведения разноплановых, в данном случае, городских экскурсий.

Как видим, программы разноплановых городских экскурсий, проводимые с молодежной аудиторией на материале музея-заповедника г. Таганрога, основываясь на богатстве культурного и природного наследия, составляются и проводятся в соответствии с методическими требованиями, предъявляемыми к экскурсионному процессу, с учетом интересов данной аудитории.

Обобщая все вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что экскурсионная работа с молодежной аудиторией позволяет решать следующие воспитательные задачи: формирование понимания взаимосвязи исторических эпох и своей причастности к новому времени, другой культуре через общение с памятниками истории и культуры; формирование способности к воссозданию образа соответствующей эпохи на основе общения с культурным наследием, художественное восприятие действительности; развитие способности к эстетическому восприятию, сопереживанию; выявление творческих способностей у подрастающего поколения: создание условий для творческого общения и сотрудничества [8].

Таким образом, мы можем отметить, что воспитательными задачами экскурсионного процесса являются формирование познавательной активности, коммуникативных навыков, эмоциональной культуры и художественного вкуса, воспитание музейной культуры [8].

ЛИТЕРАТУРА

1. Добрина, Н.А. Экскурсоведение: учеб. пособие / Н.А.Добрина – М.: ФЛИНТА: НОУ ВПО «МПСИ», 2012 – 288 с.
2. Емельянов, Б.В. Экскурсоведение: учебник по туристским специальностям / Б. В. Емельянов; Российская международная акад. туризма. – Москва: Советский спорт, 2008. – 213 с.
3. Жарков, А.Д. Теория и технология культурно-досуговой деятельности: учебник для студентов вузов культуры и искусств/ А.Д.Жарков – М.: Издательский Дом МГУКИ, 2007. – 480 с.
4. Ишекова, Т.В. Экскурсионное дело: Учебное пособие/Т.В.Ишекова. – Саратов: Изд-во «Научная книга», 2006. – 40 с.

6. Игнатов, А.А. Педагогические воззрения и практика духовного воспитания святителя Феофана Затворника: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук /А.А.Игнатов Курск, 2004. –28 с
7. Леонов, Е.Е., Тараканов, А.В. Особенности методики проведения экскурсии //Вестник Кем ГУКИ 21/2012. – С. 64 – 73.
8. Макеева, И. А. Воспитательный потенциал музейной экскурсии: теоретико-прикладные аспекты / И. А. Макеева. – Москва: Буки-Веди, 2012. – С. 175-178.
9. Мид, М. Преемственность в эволюции культуры /М.Мид. – М, 1964.
10. Мышева, Т.П. Музей и его взаимосвязь с социумом// Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)». Таганрог, 2018. № 2. – С. 72-77
11. Петровский, А.В. Дети и тактика семейного воспитания / А.В.Петровский. – Ереван: Луйс, 1983. - 121 с.
12. Покагыло, В.В, Шигабутдинова, Л.Р, Волкова, А.В. О необходимости нравственного воспитания молодежи // Молодой ученый – 2014. – №4.
13. Райков, Б.Е., Методика и техника экскурсий/ Б.Е.Райков. – М. – Л., 1930. – 114 с.
14. Столяров, Б.А. Музейная педагогика. История, теория, практика: Учеб. пособие /Б.А.Столяров – М.: Высшая школа, 2004. – 216 с.

Т.П. Мышева

МОДЕЛЬ И ПРОГРАММА ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ С ИСПЬЗОВАНИЕМ ИННОВАЦИОННЫХ ФОРМ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МУЗЕЙНОГО КРАВЕДЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА «САМБЕКСКИЕ ВЫСОТЫ»

Аннотация. Статья дает обоснование модели и программы по патриотическому воспитанию молодежи с использованием инновационных форм работы Краеведческого музея. В ней находят свое отражение практический материал работы по данной теме.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, инновационные формы, модель, программа, организационно-содержательный компонент, социокультурная деятельность

T.P. Mysheva

MODEL AND PROGRAM OF PATRIOTIC EDUCATION OF YOUTH WITH THE USAGE OF INNOVATIVE FORMS IN THE ACTIVITY OF THE MUSEUM LOCAL HISTORY COMPLEX "SAMBEK HEIGHTS"

Abstract. The article provides a rationale for the model and program for the patriotic education of youth using innovative forms of work of the Museum of Local Lore. It reflects the practical material of the work on this topic.

Keywords: patriotism, patriotic education, innovative forms, model, program, organizational and content component, sociocultural activity

Патриотизм как значимое психическое образование молодого человека отражается в чувстве любви к Родине, в непосредственном взаимодействии с историей, культурой, в постоянном стремлении, в развитии и самореализации, определении своей духовно-нравственной позиции [1].

Рассмотрим патриотизм как чувство, которое присуще каждому человеку и которое формируется вне зависимости от происходящих изменений в обществе. Оно является результатом усвоения ценностей нравственных и культурных ценностей. Следует сказать, что не все ценности могут быть сформированы одновременно. В соответствии с пониманием основ патриотизма нужно в первую очередь формировать такие ценности личности, как любовь к Родине, семье, близким, культуре и т.д. Все это способствует формированию основы патриотизма. На протяжении всего возрастного периода развития личности эти ценности расширяются, приобретаются новые, углубляются и т.д. [3].

Прежде чем перейти к разработанной нами модели патриотического воспитания молодежи с использованием инновационных форм в деятельности музейного краеведческого комплекса «Самбские высоты», необходимо проанализировать существующие модели патриотического воспитания молодежи.

Так, Е.А. Бондаренко предлагает этнокультурную модель патриотического воспитания молодежи и подростков.

Цель данной модели - этнокультурное патриотическое воспитание молодежи и подростков.

Сущность этнокультурной модели патриотического воспитания молодежи и подростков заключается в следующем: модель является локальной по области применения и направлена для реализации в социокультурном пространстве одного единого кружка, творческого коллектива, объединения и др.

«Этнокультурная модель патриотического воспитания молодежи и подростков» включает в себя:

- информационные компоненты: базы данных об этнокультурном воспитании, этнокультурных аспектах глобализации, о диалоге культур, информации о традициях и др.;

- структурно-системный компонент: дерево целей, взаимодействие на разных уровнях организаций, занимающихся патриотическим воспитанием молодого поколения с учетом этнокультурных аспектов; вариативность по отношению к воспитанию патриотизма к определенному этносу;

- организационный компонент: организация субъектов патриотического воспитания - организации, коллективы, школы, центры, творческие объединения. Повышение квалификации сотрудников;

- методики, комплексы методик, посвященные воспитанию патриотизма. Отбор методик наиболее эффективный для самоопределения и реализации личности [4].

Еще одна модель, которую хотелось бы рассмотреть в качестве примера, - это «Модель патриотического воспитания молодежи в условиях современной школы», автор М.В. Циулина.

Цель модели состоит в освоении молодежью традиционных ценностей своего народа, своей культуры. Данная модель состоит из следующих компонентов.

1. Целевого компонента, который предполагает, что от государства культурно-образовательному учреждению поступает социальный заказ. Следовательно, вначале происходит постановка целей и задач патриотического воспитания молодежи. Основой этого блока будет мотивационная, прогностическая функция.

2. Организационно-содержательного компонента: решение поставленных целей и задач патриотического воспитания при создании в школе полноценной системы воспитания. Поставленные задачи решаются в рамках образовательного процесса. В рамках учебных дисциплин и спецкурсов происходит решение задач патриотического воспитания молодежи. В модели предложен спецкурс, целью которого является воспитание патриота, знающего и уважающего традиции семьи, школы и др. Программа спецкурса состоит из 3 разделов: «Патриотизм начинается с малого», «Летопись природы родного края», «Культура родного края».

3. Функционального компонента: он направлен на воспитание, обучение, развитие, стимулирование и выполняет соответственно такие же функции.

4. Диагностико-коррекционного компонента: данный компонент выполняет диагностическую и коррекционную функцию.

5. Результативного компонента: анализ результатов деятельности, для дальнейшего прослеживания динамики развития патриотического воспитания [6].

Основываясь на вышеизложенном анализе моделей, можно выделить ряд ценностей, которые могут служить составляющими чувства патриотизма. Опираясь на мнение авторов представленных моделей, мы приходим к выводу, что «ядром» патриотизма могут выступать ценности, направленные на благо Родины, культуры малой Родины, защите Отечества, а «внешней оболочкой», которой является сам путь привития этих ценностей, можно считать семью, межличностные отношения, уважение к старшему поколению и др.

Анализ существующих моделей патриотического воспитания молодежи позволил нам рассмотреть собственную модель патриотического воспитания молодежи в Краеведческом музее, которая

поможет составить программу «Организация деятельности Краеведческого музея с использованием инновационных форм в патриотическом воспитании молодежи».

Составленная нами модель включает следующие блоки: целевой блок, содержательный блок, который объединяет диагностический и результативный блоки.

Целевой блок предполагает ознакомление с основными сведениями и историей музея, культурно образовательными и социальной деятельностью, патриотическим воспитанием студентов на музейном материале, развитие креативности молодежи, эстетического чувства, патриотического чувства. Совершенствование знаний молодого поколения на материале музея-заповедника г. Таганрога.

Содержательно-диагностический блок предполагает первичное ознакомление с деятельностью музея, формирование необходимых знаний по развитию патриотических качеств личности; развитие интереса и мотивации у молодых людей к чувству патриотизма посредством музейной деятельности, повышение интереса к занятиям социокультурной деятельностью музея-заповедника; взаимодействие с музейными экспонатами с помощью музейных сотрудников, развитие патриотических качеств личности с помощью инновационных форм, используемых музеем в своей работе; подготовку необходимого материала для создания программы по патриотическому воспитанию молодежи.

Диагностический компонент включает в себя диагностику молодежи при помощи анкетирования и анализа продуктов творческой деятельности.

Результативный блок предполагает итоговое тестирование по сформированности чувства патриотизма у молодежи, защиту программы; предоставление конечных результатов тестирования. Результатом освоения программы будет использование инновационных форм в деятельности музея по патриотическому воспитанию молодежи, развитие знаний и умений использования разнообразных форм работы в музейной деятельности, саморазвитие молодежи, приобретение и дальнейшее использование молодежью знаний и навыков музейного дела, развитие креативности и творческого мышления [5].

Таким образом, описанная выше модель, позволяет разработать программу патриотического воспитания молодежи с использованием инновационных форм в организационной деятельности краеведческого музейного комплекса «Самбекские высоты».

В связи с последними событиями, происходящими в обществе, перед ним ставится задача духовно-нравственного развития молодого поколения, которая тесно связана с проблемой патриотического воспитания молодежи.

Решение большинства сложностей, возникших в жизни страны, во многом зависит от уровня сформированности гражданско-патриотической позиции молодого поколения. В условиях социально-экономических изменений, отражающихся в первую очередь на обществе, приходится сталкиваться с проблемой, проявляющейся среди молодежи, которая освещает кризис ее потребности в духовно-нравственном совершенствовании, уважении к историко-культурному наследию народа как своего регионального края, так и всех народов России. Таким образом, мы видим, что патриотизм еще не стал той основой, которая в полной мере стала бы объединять общество. Все вышеизложенное свидетельствует о необходимости совершенствования работы, направленной на развитие чувства патриотизма у молодого поколения [2].

Процесс патриотического воспитания, несомненно, очевиден в таком учреждении культуры, как музей, где посредством использования музейных предметов происходит формирование и развитие патриотических качеств молодежи. Естественно, видно, что в современном обществе постепенно меняются условия, что сказывается и на социокультурной деятельности музея. Так, среди инновационных форм, используемых музеем, можно выделить виртуальный музей, конференции, проводимые при помощи средств видеосвязи, экскурсии-квест и др.

Таким образом, программа патриотического воспитания с использованием инновационных форм имеет цель - формирование и развитие таких патриотических чувств у молодого поколения, как: национальной гордости, гражданского достоинства, любви к Отечеству, своему народу, а также формирование знаний об истории края, музея, его культурно - образовательной деятельности.

Задачи программы:

- расширение знаний учащихся об истории, традициях, музейного дела;
- формирование знаний о музейном деле и социокультурной деятельности музея;

- совершенствование патриотического и гражданского сознания молодежи;

Обоснование программы:

- формирование базы знаний у студентов о музейном пространстве;

- повышение интереса студенческой молодежи к изучению музейной деятельности;

- взаимодействие студентов с музейными экспонатами с использованием инновационных форм работы.

Программа имеет следующую структуру.

Раздел 1. Формирование молодежной аудитории универсальных знаний о музейной деятельности, культурно-образовательной деятельности, направленной на патриотическое воспитание молодежи.

Блок 1. Исторический аспект.

История развития и основание музея. Обучение основной терминологии музейной деятельности. Формирование базовых понятий музея и его экспонатов. Раскрытие основной сущности, цели, задач и роли музейной деятельности. Музей как фактор развития патриотического воспитания молодежи. Что такое культурное наследие и какова его роль.

Блок 2. Рассмотрение этапов развития музейной деятельности.

Основные этапы формирования и развития культурно-образовательной деятельности в музее. Основные формы и виды работ, используемые в деятельности музея для формирования патриотических качеств личности.

Блок 3. Психолого-педагогические особенности работы музея с разновозрастной категорией граждан.

Работа в музейном краеведческом комплексе «Самбекские высоты» ведется с разновозрастными учащимися: младшие школьники, школьники средних и старших классов, с студенческой аудиторией. Методики организации музейной деятельности в музейном краеведческом комплексе «Самбекские высоты» в зависимости от способностей экскурсантов включают наглядно-чувственное, абстрактно-логическое мышление, контакт между экскурсоводом и группой, способы установления и фиксирования внимания.

Раздел 2. Формирование знаний у студенческой аудитории о формах организационной деятельности в музейном краеведческом комплексе «Самбекские высоты».

Блок 1. Музейный комплекс «Самбекские высоты», как культурно-образовательное учреждение.

Историческая справка и характеристика комплекса. История создания. Обоснование основных направлений работы, используемых в деятельности музейного комплекса «Самбекские высоты»: Мемориал славы «Героям Прорыва Миус-фронта и освобождения г. Таганрога», «Река жизни», «Алея Памяти», «Высота Народной Памяти» и др. Дискуссии на тему «Роль музея для молодежи».

Раздел 3. Взаимодействие и знакомство с работой музейного комплекса «Самбекские высоты» по использованию инновационных форм работы.

Блок 1. Особенности работы комплекса.

Изучение методических, организационно-деятельностных работ, используемых в деятельности музейного комплекса «Самбекские высоты».

Блок 2. Инновационные формы работы, используемые музейным комплексом «Самбекские высоты» в деятельности с молодежью.

Выполнение творческих заданий по теме «Самбекские высоты»: разработка историко-патриотической игры; составление тематических планов экскурсий; участие студенческой молодежи в проекте «Дети войны», «Герои неба»; составление игры-квеста; разработка молодежью мероприятия, мастер-класса по выбранной самостоятельной тематике.

Данная программа нашла свое применение на занятиях студентов факультета психологии и социальной педагогики ТИ им. А.П.Чехова.

В структуру проведения занятий по программе были положены следующие задачи.

1. Первичное исследование инновационных форм социокультурной деятельности музея в патриотическом воспитании молодежи, которые позволили определить динамику изменений, наблюдавшихся у студентов после использования программы.

2. Программа предполагает изучение первого раздела «Формирование у студентов универсальных знаний о музейной деятельности, ее культурно-образовательного аспекта в патриотическом воспитании молодежи». Она опирается на базовые знания студентов по музейной терминологии, о памятниках, патриотической направленности музея-заповедника. Цель раздела - сформировать базовые знания о музее.

Студенческая молодежь погружалась в изучение теоретических, исторических аспектов становления музея как культурно-образовательного института; развитие культурной и социокультурной деятельности музея.

Теоретический раздел предполагал изучение студентами истории становления и развития музея и музейной деятельности. Музей изучался как научно-исследовательское учреждение, деятельность которого представляет собой особый вид человеческого труда, представляющий совокупность процессов добывания, распространения и применения таких знаний, которыми общество ранее не располагало. Конечно же, студентами изучалась музейная терминология, которая способствовала лёгкой ориентации в музее. Теоретическая база музея позволяла студентам ознакомиться с основами музейной деятельности. Основным в изучении теоретического аспекта было рассмотрение динамики социокультурной деятельности на современном этапе развития. В ходе занятий студенты смогли проанализировать практическую деятельность музея, изучив инновационные формы работы музея и их использование.

3. Следующий раздел «Формирование знаний у студентов о формах организационной деятельности в комплексе» предполагал совершенствование и развитие гражданско-патриотического сознания и самосознания молодежи; изменение и улучшение отношения к музейному пространству, и развитие интереса к социокультурной деятельности. Была предоставлена информация об организационной деятельности комплекса. Внимание студентов обращалось на специфику работы в различных залах музейных экспозиций, на разных объектах. Основным моментом данного раздела было взаимодействие обучающихся с музейными средствами в процессе использования инновационных форм работы. Студенты могли в процессе деятельности овладевать навыками музейно-экскурсионного дела и др. С этой целью были проведены практические и интерактивные занятия в комплексе, где обучающиеся принимали участие в изучении коллекций музейного фонда; в обзорной экскурсии по тематическим зонам: «Штаб зона», «Последнее мирное утро»; посетили мультимедийный комплекс «Освобождение Таганрога и Ростовской области 30 августа 1943»; посетили комплекс «На войне как на войне», где наблюдали особенности солдатского быта, запечатленные военными корреспондентами; приняли участие в лекциях «Героям Миусских рубежей», «Голоса истории»; посетили лабораторию виртуальной реальности.

После привлечения к музейной деятельности студенческая молодежь выполняла задания, в которых было необходимо выделить основные музейные предметы; структуру формирования тех или иных культурных мероприятий и форм социокультурной деятельности; дать краткий анализ прослушанных лекций, учитывая последовательность и логичность подачи материала; описать мероприятие, в котором были использованы инновационные формы работы.

4. Заключительный раздел «Взаимодействие и знакомство с работой музейного комплекса «Самбекские высоты» по использованию инновационных форм работы». Цель – подготовка материала студентами для составления проектов по использованию инновационных форм работы в деятельности музея. Сначала со студентами была проведена организационно-просветительская работа по основным этапам и направлениям работы комплекса. Затем для студентов было организовано занятие, раскрывающее основы методологической работы социокультурного проектирования; специфику и технологию разработки проектов с использованием инновационных форм работы в деятельности музея.

В ходе практических занятий, проводимых в комплексе, студенты знакомились с различными формами социокультурной деятельности, приемами проведения экскурсий; лекционными циклами; структурой проведения массовых мероприятий; организацией мастер-классов и др. Студенческая молодежь под руководством сотрудников комплекса принимала самостоятельное участие в проведении музейного урока «Наши герои неба»; участвовала в мастер-классах творческой лаборатории. Сту-

денты были задействованы в подготовке лекций «Архивные документы и музейные коллекции в формировании исторической памяти о Великой Отечественной войне», «Маленькая драма большой войны» и др. Студентами была разработана программа «Мы помним», в которую вошли такие проекты как: «Дети войны», «Герой тыла».

На заключительных занятиях по программе студентами была представлена разработка историко-патриотической игры-квест; составлена тематическая виртуальная экскурсия по комплексу. Также молодежью был разработан проект по использованию инновационных форм социокультурной деятельности в патриотическом воспитании молодежи по выбранной самостоятельно теме, мастер-класс.

Исходя из вышеизложенного, необходимо отметить, что работа по разработанной модели и программе патриотического воспитания молодежи с использованием инновационных форм в деятельности музейного краеведческого комплекса «Самбекские высоты» имеет свою эффективную целевую направленность, связанную с формированием у молодого поколения чувства гордости и любви к своей малой и большой Родине.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бочарников, И.В. Патриотическое воспитание как фактор эффективного развития российского государства/ И.В. Бочарников –М.:2015 г. – 364 с.
2. Гусева, Т. В. Воспитание патриотизма и гражданственности на уроках окружающего мира /Т.В. Гусева. – 2011. – № 4. – С. 54 – 58.
3. Ломоносов, М.В. О воспитании и образовании/ М.В. Ломоносов. – М.: Педагогика, 1991. –234 с.
4. Мышева, Т.П. Развитие музейно-образовательной компетентности студентов на материале регионального компонента. Учебное пособие / Т.П.Мышева –Таганрог: 2011. – 216 с.
5. Мышева, Т.П., Ерунцова К.С. Организационная деятельность музея-заповедника по патриотическому воспитанию молодежи// Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. –2020. – № 1. – С.107-111.
6. Циулина, М.Б. Модель патриотического воспитания молодежи в условиях современной школы//Мир науки, культуры образования/ М.Б. Циулина. – 2009– №7 – С. 276-278.

С.Л. Налесная, Н.В. Лисицына

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «КУЛЬТУРНО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СРЕДА: ОТКРЫТИЕ НОВЫХ СМЫСЛОВ» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме проектирования воспитательной среды образовательной организации. Авторы представляют опыт построения эмоционально-привлекательной культурно-воспитательной среды на основе непрерывного создания, сохранения и развития гимназических традиций в условиях преемственности и согласованности всех, реализуемых в образовательном комплексе программ и маршрутов.

Ключевые слова: воспитание, культура, среда, образовательное пространство, гуманизация, творчество.

S.L. Nalesnaya, N.V. Lisitsyna

FEATURES OF THE PROJECT "CULTURAL AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT: DISCOVERY OF NEW MEANINGS" IN AN EDUCATIONAL ORGANIZATION

Abstract. The article is devoted to the problem of designing the educational environment of an educational organization. The authors present the experience of building an emotionally attractive cultural and educational environment based on the continuous creation, preservation and development of gymnasium

traditions in conditions of continuity and consistency of all programs and routes implemented in the educational complex.

Keywords: education, culture, environment, educational space, humanization, creativity.

Реформирование системы образования привело к тому, что наряду с положительными тенденциями – гуманизацией и демократизацией, отмечаются и негативные: низкий уровень нравственности, разрушение идеалов и культурных традиций. Анализ состояния вопроса в педагогической теории и практике позволяет сделать вывод, что организация современного воспитания должна быть основана на использовании педагогического потенциала средового подхода, обеспечивающего гуманитарную направленность воспитательной деятельности и культурологического подхода, реализующего культурную направленность. Комплексное использование этих подходов позволяет сформулировать понятие культурно воспитательной среды и раскрыть ее педагогический потенциал.

Под культурно-воспитательной средой мы понимаем пространство культурного развития обучающихся и их общности, вбирающее основные параметры среды, отношения, ценности, символы, предметы, включает в себя систему нравственных ценностей и взглядов, форм, методов организации образовательной деятельности.

Современная культурная парадигма образования ориентирована на: гуманистические культурные ценности; процессы общения, взаимодействия, разнообразную совместную деятельность детей и взрослых; развитие общей культуры детей и взрослых, педагогической культуры педагогов и родителей учащихся; «культурные нормы и духовную сферу общения и сотрудничества детей и взрослых; культурную среду школы, предполагающую творческую, продуктивную совместную деятельность детей и взрослых как стержень их взаимодействия, а также самоуправление как свободную форму самоорганизации гражданского сообщества школы; культурные традиции школы; разнообразную образовательную среду; культуру отдельных сообществ школы, социума, семьи, личности» [2, 183].

Новая стратегия образования направлена на выявление и развитие творческих интересов и способностей каждого ребенка, на стимулирование его самостоятельной образовательной деятельности. Это возможно «при условии организации разнообразия культурных образовательных и воспитательных сред, обеспечивающих организацию жизни школьного сообщества, глубинного общения школьников и педагогов и их творческого самоутверждения, саморазвития каждого ребенка» [3, 114].

Индивидуальность каждого ребенка интересна и должна быть значима для общества. Задача гимназии заключается в том, чтобы как можно ярче и полнее раскрыть особенности каждого обучающегося, направить их на созидательную, а не на разрушительную деятельность. Дать возможность апробировать свои умения в настоящем деле пусть пока в рамках гимназии, увидеть результаты своих действий, оценить значимость своей работы, поверить в свои силы и вдохновить на новые полезные дела.

Культурно-воспитательная среда гимназии – это «уклад жизни гимназии», соорганизация всех элементов воспитательного процесса, которая задает стиль, дух, атмосферу всей гимназической жизни.

Взаимодействие субъектов культурно-воспитательной среды раскрывает содержательное поле ее развития как педагогического процесса. Субъектный подход к развитию культурно-воспитательной среды гимназии заключается в учете особенностей субкультурного опыта педагогов, обучающихся и их родителей, их потребностей, интересов, владении разнообразными педагогическими технологиями, методиками, формами и методами работы в зависимости от индивидуальных особенностей контингента обучающихся, включающих социокультурные, этнические, конфессиональные, возрастные, психофизические и другие характеристики [1].

Успешность образовательно-воспитательного процесса определяется степенью заинтересованности всех его участников (учеников, педагогов, родителей) в положительных, лично значимых результатах. Успех, как эмоционально разделяемое с другими достижение, является основной идеей педагогического взаимодействия в образовательной организации, ориентированной на разностороннее развитие обучающихся.

Построение эффективной культурно-воспитательной среды представляет собой процесс непрерывного создания, сохранения и развития гимназических традиций в условиях преемственности и согласованности всех, реализуемых в образовательном комплексе программ и маршрутов.

Результатом создания такой среды должен стать привлекательный для всех участников воспитательного процесса имидж гимназии, в основе которого такие понятия как: престиж, компетентность, творчество, игра, открытость, развитие.

Модуль гимназической программы воспитания «Общешкольные дела» раскрывает уникальность гуманистической воспитательной системы гимназии, в основе которой находится продуктивная деятельность обучающихся, учителей, родителей и представителей социума, их гражданственность, инициативность, ответственность, коллективизм, целеустремленность. Задача возрождения национальных традиций, воспитание духовной культуры, привитие любви к своей малой Родине через осознание корней истории своей гимназии – важнейший приоритет воспитательной системы гимназии. Таким образом, в процессе организации культурно-воспитательной среды гимназии происходит реализация ключевых дел.

При разработке проекта мы опирались на работы авторов, в которых содержатся организационно-педагогические концепции управления развитием воспитательных систем (Ю. Громыко, Э.Д. Днепров, Е.И. Казакова, В.А. Караковский, И.А. Колесникова, Ю.А. Конаржевский, В.Ю. Кричевский, Е.Б. Куркин, В.С. Лазарев); на культурологические и социологические разработки С.Н. Иконниковой, В.Т. Лисовского, Д.В. Ольшанского, И.М. Ильинского, В.Н. Шубкина, В.А. Ядова, на результаты исследований теоретических и прикладных вопросов оптимизации досуга детей и подростков (В.Я. Суртаев, А.А. Сукало, Б.А. Титов); современные воспитательные теории, концепции и идеи гуманистического воспитания (Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, Э.Д. Днепров, Н.Д. Никандров и др.).

Методология проекта выстраивается на единстве философско-культурологической и педагогической концепции воспитания и развития личности, ее социализации и индивидуализации; личности (В.Г. Бочарова, Б.З. Вульф, Л.Ю. Сироткин); синергетических идеях, которые сегодня активно проникают в педагогику и утверждают духовные приоритеты в воспитании, идеях диалога как сотворчества, сотворения (М.В. Богуславский, Л.Я. Зорина, Н.И. Селиванова).

В процессе реализации проекта использовались следующие технологии воспитания:

- технология индивидуальной педагогической поддержки в воспитании (О.С. Газман);
- технология воспитания на основе системного подхода (Л.И. Новикова, В.А. Караковский, Н.Л. Селиванова);
- технология КТД (И.П.Иванов).

Нормативно-правовая база проекта:

- ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12. 2012 г. N 273-ФЗ;
 - Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 года № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» (в сфере образования);
 - Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года;
 - Программа развития МАОУ гимназии имени А.П. Чехова на 2017-2022 г.
- Рассмотрим модель организации культурно-воспитательной среды гимназии.

Цель проекта: создание и апробация структурированной культурно-воспитательной среды гимназии, как ресурса повышения личностных результатов обучающихся.

Задачи проекта:

- проектирование воспитательных практик на основе культуросообразных моделей;
- формирование событийной общности, в которой реализуется совместная деятельность, предъявляются, осмысливаются и определяются границы социокультурной траектории;
- формирование у гимназистов гибких компетенций;

- передача ценностных ориентиров и выстраивание позитивных смыслов;
- интеграция воспитательных новаций и культурных традиций, определяющих деятельность субъекта как человека культуры;
- целесообразная организованность пространственных элементов учебного помещения, их интеллектуальная информативность, нравственно-этическая ориентированность.

Проект строится на реализации следующих принципов: демократизации и гуманизации, системности, культуросообразности, открытости, преемственности традиций, вариативности, учета способностей и интересов обучающихся, событийности.

Участниками проекта являются обучающиеся, администрация, педагоги, НМС (научно-методическая служба), социальные партнеры, родительская общественность.

Сроки реализации проекта:

подготовительный – февраль-июнь 2020 года;

основной – сентябрь 2020 года – май 2021 года;

оценочно-результативный – июнь-июль 2021 года.

Методы, используемые при реализации проекта отражены в таблице 1.

Таблица 1

Методы реализации проекта

Метод, ведущий к решению поставленных задач	Решаемые(-ая) задачи(-а)	Виды деятельности, связанные с поставленными задачами
Проблемно-поисковый	Входная диагностика	Анализ исходного состояния и причин затруднений
Информационно-аналитический	Сбор информационных материалов, направленных на удовлетворение запроса	Выявление, систематизация, аудит, аналитика
Информационно-творческий	Разработка модели организации работы	Определение направлений работы и ответственных. Определение показателей качества реализации проекта
Контрольно-оценочный	Контроль качества реализации проекта	Заполнение контрольно-оценочных таблиц по показателям качества реализации проекта Анализ итогов реализации проекта и корректировка недочетов
Ресурсный	Планирование и распределение ресурсов проекта	Финансовый расчет обеспечения реализации проекта, определение источников финансирования
Рефлексии	Анализ соответствия полученных результатов первоначальному замыслу; при необходимости внесение корректив, принятие решения о локальном применении проектных материалов или их тиражировании с целью активного развития и внедрения в практику	Итоговая экспертиза и оценка проекта

Формы реализации проекта: выставки, праздники, семейные мероприятия, квесты, конкурсы, игровое проектирование, конференции, социальные акции, литературные вечера, проектная деятельность, спектакли, просмотр фильмов, творческие мастерские, уроки искусств.

Ожидаемые результаты проекта:

- структурированная система организации культурно-воспитательной среды;
- личностная самореализация обучающихся;
- творческая реализация педагогов в воспитательной деятельности;

– повышение уровня личностных результатов обучающихся.

Этапы реализации проекта

1 этап – подготовительный

1. Определение теоретических позиций на основе анализа научной литературы и педагогической практики.
2. Ознакомление с нормативно-правовой базой, государственной политикой в сфере образования, стратегией и планом развития региональной системы образования, создание внутrigимназической нормативной документации по реализации проекта.
3. Входная диагностика (стартовая позиция педагогов, обучающихся, родителей, анкетирование с целью определения запросов и интересов в построении модели).
4. SWOT-анализ (способ определить стартовые условия, сфокусироваться на сильных сторонах, минимизировать слабые, избежать угроз воспользоваться представившимися возможностями).
5. Проведение разъяснительной работы и согласование со всеми участниками образовательного процесса.
6. Формирование творческих групп, распределение функциональных обязанностей.
7. Определение целей, задач, принципов, направлений, научных и педагогических идей работы.
8. Составление плана работы, подготовка материально-технического обеспечения для реализации проекта, структурирование ресурсов.
9. Определение схем отслеживания результатов проекта и форм подведения итогов, трансляции результатов.
10. Определение форм и содержания управленческих решений.

SWOT – анализ выявил сильные стороны:

– педагогический коллектив с высоким профессиональным уровнем и творческим потенциалом (3 кандидата наук: философских, исторических, педагогических; 29 учителей высшей категории; 6 победителей конкурса лучших учителей РФ в рамках ПНПО «Образование»; 2 лауреата премии Губернатора РО);

– кадровая политика направлена на постоянное развитие педагогического творчества учителей через обучение;

– вовлечение родительской общественности в управление гимназией (наблюдательный совет и Совет гимназии);

– интеграция образовательных пространств гимназии и Таганрогского института им. Чехова;

– предметные кабинеты, оснащенные современными техническими средствами обучения.

Выявлены и определенные угрозы/риски: консервативный подход некоторых педагогов по отношению к реализации модели; риск увеличения объема работы, недостаточное финансирование системы образования.

Благоприятные возможности: профессиональное развитие педагогов; обогащение опыта, развитие общекультурной воспитанности обучающихся, совершенствование коллективных форм воспитательной работы.

Слабые стороны (проблемные зоны) – не все педагоги имеют высокую степень мотивации к организации деятельности в рамках реализации культурно-воспитательной среды; недостаточная материально-техническая база для развития инновационной деятельности; неспособность в ходе наблюдения выявлять разнообразные проблемы детей, связанные с особенностями их развития; неэффективное стимулирование творческой активности педагогов; недостаточное владение ИКТ-компетенциями в условиях цифровизации, заниженная самооценка обучающихся, определенная осознанием своей недостаточной культурной и образовательной подготовки; неустойчивое отношение обучающихся ко многим жизненным ценностям.

2 этап – основной

Основная тема реализации 2020-2021 учебного года «Вклад Чеховской гимназии в культурное наследие России»

1. **Проектирование модели культурно-воспитательной среды по трем направлениям:**

1) *Общешкольные дела, связанные с развитием воспитательной составляющей учебной деятельности.*

Праздник День Знаний – традиционный общешкольный праздник, закрепляющий идею наставничества, передачи традиций, разновозрастных межличностных отношений в школьном коллективе.

День развивающих игр на тему «Вклад Чеховской гимназии в культурное наследие России», являющийся стартом ежегодного интеллектуального марафона, направленного на решение одной из основных задач функционирования воспитательной системы гимназии: стимулирование познавательных интересов и творческих способностей гимназистов.

Метапредметные недели – циклы тематических мероприятий (игры, соревнования, конкурсы, выставки, викторины), связанные с созданием условий для формирования и развития универсальных учебных действий гимназистов.

Научно-практическая конференция ГАН содействует пропаганде научных знаний, профессиональной ориентации и привлечению обучающихся к научному творчеству и исследовательской работе.

Праздник «За честь гимназии» – общешкольный ритуал, связанный с закреплением значимости личностных достижений обучающихся, результативности в конкурсных мероприятиях. Данное событие способствует развитию школьной идентичности детей, поощрению их социальной активности, развитию позитивных межличностных отношений в общешкольном коллективе.

Реализация воспитательного потенциала содержания образования при реализации программ предметных областей (изучение деятельности выпускников гимназии в рамках предмета). Пример: литература – «Элементы живой народной речи в исторических повестях Б.Изюмского» 8 класс, «Маленькие детали у больших писателей» (анализ текста С.Званцева «Старец Вронди» 10 класс, «Сравнительная и превосходная степень имен прилагательных» (на основе анализа рассказа А.П.Чехова «Лошадиная фамилия») 5 класс).

Уроки искусства (совместно с музыкальной школой №1 имени П.И.Чайковского, ТИ имени А.П.Чехова, Арт-школой, Художественным музеем г.Таганрога)

Целевые спектакли Драматического театра имени А.П.Чехова – «Человек в футляре», «Душечка», «Вишневый Сад». Реализация мероприятий в рамках сотрудничества гимназии и Таганрогского Камерного театра. Пример: посещение спектакля «Дело в шляпе» по рассказам А.П.Чехова и беседа «Расследование фразы Чехова «Мои рассказы смешные, но невеселые»).

Междисциплинарные уроки – «Влияние ритма в музыке и цвета в живописи», «Влияние иконы А.Рублева на людей в XV и XXI веке».

Праздник Последнего звонка «Мы – дети гимназии, ее выпускники!»

2) *Общешкольные дела, направленные на усвоение социально значимых знаний, ценностных отношений к миру, Родине, создание условий для приобретения опыта деятельностного выражения собственной гражданской позиции.*

Смысловая нагрузка образовательных пространств – формирование УУД и воспитание обучающихся с помощью оформления гимназического пространства (оформление стен гимназии выставочными стендами, рассказывающими об истории гимназии и ее выпускниках, тематические выставки, эстетизация пространства гимназии).

Цикл мероприятий, посвящённых Дню Победы, направлен на воспитание чувства любви к Родине, гордости за героизм народа; уважения к ветеранам: выставка зарисовок «Блокадный дневник Якова Рубанчика», мероприятие «Минувших лет живая память», посвященное И.М.Бондаренко (малолетнему узнику гитлеровских лагерей, участнику Великой Отечественной войны, Члену Союза писателей СССР, автору 28 книг).

Кинозал – просмотр и обсуждение документального фильма-эссе выпускника гимназии М.М.Басова о другом выпускнике гимназии, первом джазмене России, поэте и переводчике «Валентин Парнах: не здесь и не теперь»; знакомство с творчеством киноведа, культуролога, сценариста и актера, главного редактора журнала «Советский экран» В.П. Демина.

«Корзина грецких орехов» – развитие внутреннего мира человека, решение проблем через акт творчества. Творческие мастерские «Искусство перевоплощения А.Вишневого», одного из создателей МХТ; «Жизнь моя – анекдот» комика З. Высоковского.

Час нравственного чтения – чтение и анализ текстов с нравственным содержанием.

3) *Общешкольные дела, направленные на создание условий для накопления опыта самореализации в различных видах творческой и художественной деятельности, позитивной коммуникации.*

Навигационно-туристический проект «Люди. Дома. Судьбы» – создание электронной карты с видеопредставлением зданий, в которых жили выпускники гимназии разных лет. Выставка макетов домов выпускников, являющихся памятниками архитектуры, истории и культуры регионального и федерального значения:

Ул.Петровская, 59 – композитора С.М. Майкапара

Ул.Чехова, 88 – писателя И.Д. Василенко

Ул.Чехова, 82 – писателя Н.Ф. Щербины

Ул.Глушко, 7 – артиста А.Л. Вишневого,

Ул. Чехова, 102 – художника К.С. Савицкого

Ул.Греческая, 41 – писателя Д.К. Гирс

Ул. Чехова, 79 – краеведа М.М. Туркина-Андреева

Пер. Итальянский, 45 – писателя С.И. Шамковича-Званцева.

Электронно-познавательная игра «Вклад Чеховской гимназии в культурное наследие России» – геймификация образовательно-воспитательного процесса: создание электронной познавательной игры по типу «Своя игра» на основе материалов, предоставленных гимназистами по итогам проведения Дня развивающих игр.

Квест по городу «Где эта улица, где этот дом» проводится командами, состоящими из обучающихся гимназии и родителей обучающихся, являющихся выпускниками гимназии.

Чеховская декада – 2022 представлена следующими мероприятиями:

1.Конкурс на лучшую концепцию продвижения в медиапространстве литературных произведений А.П.Чехова

2.День тьютора

3.Конкурс чтецов произведений А.П. Чехова

4.Выпуск газет «Доктор человеческой души»

5.Конкурс лэпбуков «Читаем Чехова»

6.Конкурс авторских литературных маршрутов, связанных с жизнью и творчеством А.П.Чехова

7.Уроки внеклассного чтения по произведениям А.П.Чехова

8.Конкурс кроссвордов «Сверкающий печальным юмором серьезный Чехов»

9.Литературный вечер «Жизнь, отданная людям...»

День книгодарения представлен следующими мероприятиями.

Конкурс фотографий «Пойман за чтением».

Ярмарка по обмену книгами «ProЧИТка».

Конкурс инскриптов «Кратко – значит талантливо».

Конкурс инскриптов «Красно – значит красиво».

Конкурс листиклов «5 книг, которые я бы взял на необитаемый остров».

Конкурс закладок «Три причины прочитать эту книгу».

Всероссийская неделя музыки

Путешествие в мир искусства «Страна Мелодекламация» –музыкальная программа посвящена композитору, руководителю хора М. Пятницкого В.Г. Захарову.

Под музыку вальса Майкапара – концертно-познавательная программа обучающихся гимназии.

Игра «Угадай мелодию» по песням, сочиненным композитором Ю. Донской для современной эстрады.

Неделя Детской и Юношеской книги

Выставка одного писателя – издания книг Б.В. Изюмского (к 105-летию со дня рождения).

Конкурс на лучший костюм героя литературного произведения И.Д. Василенко.

Конкурс экспонатов литературной выставки по произведениям А.П.Чехова.

«Знакомьтесь, автор» – представление писателей-выпускников: Филевского П.П., Сергеенко П.А., Гирс Д.К., Щербина Н.Ф., Тан-Богораз Я.С., Дышленко Б.И., Званцева-Шамкович А.

Семейные чтения «ВМЕСТЕ».

Участие в III Всероссийском конкурсе детского и юношеского творчества «Слава России – 2021» – представление работ о жизни и творчестве знаменитых выпускников.

2. Систематическое использование электронных образовательных ресурсов, платформ: облачные технологии курсов с доступом через web-интерфейс; IT-технологии (Videourok, сервисы Google); организация виртуальных сред для взаимодействия с обучающимися (модель «Перевернутый класс»).

3. Реализация целевой модели наставничества – универсальной технологии передачи опыта, знаний, формирования навыков, компетенций, метакомпетенций и ценностей через неформальное взаимообогащающее общение, основанное на доверии и партнерстве.

4. Условия реализации: формирование благоприятного морально-психологического климата; обеспечение санитарно-гигиенических, физиологических, психологических, эстетических условий.

3 этап – оценочно-результативный

1. Предоставление отчета о проделанной работе.
2. Анализ итогов реализации проекта и корректировка недочетов.
3. Формирование банка данных по итогам работы.
4. Информирование общественности о результатах реализации проекта.
5. Определение перспективных направлений совершенствования данного проекта.
6. Обобщение и распространение опыта работы.

Финансовое обеспечение проекта: бюджетное (нормативно-подушевое финансирование), внебюджетные средства (платные образовательные услуги), добровольные пожертвования, получение грантов.

Критерии эффективности:

– позитивная динамика показателей мониторинга воспитанности обучающихся;
– развитие проектно-организационной компетентности педагогического коллектива в воспитательной деятельности;

– позитивная динамика общественной оценки, включая учет мнения обучающихся и родителей.

Предложенный проект позволяет обеспечить возможности для личностной самореализации обучающихся:

- формирование социально-эмоциональных навыков;
- свободу выбора обучающимся деятельности (ее содержания и форм), которая позволила бы ему достичь наибольшего успеха, наивысшего самовыражения и реализации своих инициатив;
- построение диалоговых отношений с людьми различных возрастов и социальных групп;
- более интенсивного проживания обучающимися различных ролей в культурно-воспитательном пространстве как возможности «пробы сил»;
- обретение личностно-профессиональной индивидуальности педагога в условиях культурно-воспитательной среды гимназии.

Таким образом, культурно-воспитательная среда гимназии в ее наиболее полном и завершенном виде решает задачи адаптации растущего человека к условиям жизни, проявления и реализации его инициатив, самоутверждения и самореализации в социокультурном пространстве всего общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьева, М.С., Магданова, И.В. Понятие региональной культурно-образовательной среды в методологии проекта «Мой Пермский край» // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – Сургут: Изд-во СГПУ. – 2019. – № 1 (52). – С. 122–127.

2. Беляева, А.П. Формирование гуманистических ценностей на основе культурологической концепции // День науки в Санкт-Петербургском гуманитарном университете профсоюзов: Материалы конф. – СПб., 2016. – С. 183-185.
3. Селиванова, Н. Воспитательная система как объект педагогического моделирования // Моделирование воспитательных систем: теория практике. – М., 2018. – С.112-121.

Е.А. Пальмова, А.Н. Гулевская

ПРИЁМЫ РАБОТЫ С ОНЛАЙН-МАТЕРИАЛАМИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье представлены некоторые приемы и способы организации работы с онлайн-материалами на уроках иностранного языка. Авторы формулируют алгоритмы работы с онлайн-материалами для обучения различным аспектам языка и видам речевой деятельности и выводят ряд методических рекомендаций по использованию онлайн-материалов в учебном процессе при изучении иностранного языка.

Ключевые слова: иностранный язык, онлайн-материалы, интернет, компетенция, навык, умение.

E.A. Pal'mova, A.N. Gulevskaya

METHODS OF WORKING WITH ONLINE MATERIALS IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article presents some techniques and ways of organizing work with online materials in foreign language lessons. The authors formulate algorithms for working with online materials for teaching various aspects of the language and types of speech activity and give a number of guidelines for the use of online materials in the learning process in a foreign language.

Keywords: a foreign language, online materials, the Internet, a competence, skills.

Современный образовательный процесс очень трудно представить без информационно-коммуникационных технологий, в частности, интернета. Глобальная сеть Интернет предоставляет большое количество сайтов, которые содержат различные онлайн-материалы для обучения иностранному языку и которые постоянно пополняются. Это могут быть как видео- и аудиоматериалы, тексты для чтения, разбитые по тематикам, грамматические упражнения, так и игры, сказки и прочие виды деятельности. Успешность их применения зависит от выбранных педагогом форм, методов и приёмов их использования независимо от того, работает ли педагог в очной форме, дистанционной или обучает в рамках смешанного обучения. То есть здесь необходима методически грамотно организованная работа с данными ресурсами.

Важно подчеркнуть, что использование на уроках английского языка онлайн-материалов предполагает реализацию ФГОС, а именно дает возможность построить процесс обучения на основе системно-деятельностного подхода, где обязательное условие – построение индивидуальной образовательной траектории, развитие универсальных учебных действий (УУД) и планируемых результатов. Также педагог может опираться на принципы личностно-ориентированного обучения, которое предполагает следующее:

- учащийся является центральной фигурой процесса обучения;
- учитываются психологические и физиологические особенности учащихся, а также сфера их интересов;
- роль учителя не является центральной, педагог помогает учащемуся «добывать» знания.

Представим анализ способов работы с цифровыми онлайн-материалами, реализация которых способствуют успешному усвоению иностранного языка. В соответствии с теорией когнитивного обучения, простого предоставления информации учащимся недостаточно для того, чтобы она стала доступной. Учебный материал должен быть актуальным, понятным, чтобы учащиеся могли опираться на свои имеющиеся знания. Кроме того, учащиеся должны осознанно замечать особенности вводимой информации:

1. «Multimodal input». Наш мозг обрабатывает вербальную и невербальную информацию по разным каналам. Информация усваивается более успешно в том случае, если она представлена устно и визуально одновременно. Цифровые онлайн-материалы используют различные мультимодальные форматы и интерактивные функции, которые позволяют сочетать звук, текст и изображение. Соответственно при введении нового языкового материала понимание учащихся обеспечивается с помощью такого мультимодального ввода, как видео. Они предоставляют контекстуальные подсказки (например, интонация, жест и т.д.), которые недоступны в письменном тексте. Многие цифровые материалы подчеркивают новые языковые особенности, выделяя или используя шрифт, отличный от остального текста (например, если мы говорим о какой-либо грамматической конструкции). Это значительно улучшает восприятие учебного материала учащимися, привлекая их внимание, стимулируя их к поиску этих особенностей (на примере грамматической конструкции) и к обсуждению того, почему они выделены [4].

2. «Repeated exposure». Здесь речь пойдет о переходе знаний и навыков из оперативной памяти в долговременную. Для этого учащимся необходимо частое и разнообразное воздействие языкового ввода. Онлайн-материалы позволяют учащимся повторить задание и вернуться к тому языковому материалу, с которым они уже сталкивались ранее. Педагогу необходимо побуждать учащихся к повторному выполнению заданий. Стоит отметить, что цифровые онлайн-ресурсы предоставляют разнообразный выбор режима и содержания. Педагогу следует предоставить учащимся возможность выбора типа материала, который они используют. Это возможно осуществить, предложив им ссылки на различные цифровые материалы.

3. «Fostering positive emotions». Данный способ предусматривает стимулирование положительных эмоций. Для того чтобы увеличить вероятность успешного усвоения учебного материала, учащимся необходимо быть сконцентрированными на содержании того, что они изучают, а также вовлеченными в учебный процесс. Безусловно, фактором вовлеченности здесь будет удовольствие. Онлайн-материалы побуждают учащихся взаимодействовать с содержанием путём перетаскивания или перемещения элементов. Добавим, что, как правило, многие онлайн-материалы в обучении английскому языку содержат элементы геймификации, такие, как подсчёт очков, что помогает получить удовольствие от выполненного задания. Для того чтобы содействовать учащимся, в данном случае необходимо предлагать им работать с такими обучающими ресурсами, которые будут требовать от них взаимодействия и «игры» с содержанием. По возможности учащимся следует предоставить доступ к учебным материалам, которые бы соответствовали их личным интересам, а также к аутентичным материалам для чтения, аудирования для совершенствования рецептивных навыков.

4. «Developing learner autonomy». Рассмотрим аспекты, связанные с развитием самостоятельности обучающихся. Для того чтобы языковые навыки учащихся успешно развивались, они должны быть вовлечены в процесс обучения, а также быть активными его участниками. Для этого должна проявляться некоторая степень их самостоятельности в их способности применять стратегии обучения, а также в умении планировать своё обучение. Суть применения онлайн-материалов такова, что учащиеся в меньшей степени зависят от педагогов в плане ввода, отработки материала и обратной связи, соответственно они могут стать более независимыми. В данном случае педагог может предоставлять учащимся ссылки на словари и прочие учебные ресурсы, которые они могли бы применить в своей учебной деятельности [5].

Онлайн-материалы возможно эффективно внедрить в процесс обучения английскому языку несколькими способами.

1. Распечатанными страницами без использования компьютера. Такой способ весьма плодотворный и широко распространенный, особенно в условиях отсутствия интернет-соединения или внезапного прерывания связи.

2. Работая с одним компьютером, подключенным к интернету. Подключение его к проектору или интерактивной доске значительно расширяет видимость материалов всему классу.

3. В компьютерном классе, с соединённым сетевым подключением. Это самый идеальный вариант для внедрения онлайн-ресурсов, поскольку позволяет каждому обучающемуся иметь собственный доступ [2].

На основе данных методической литературы мы выявили следующие приёмы работы с онлайн-ресурсами.

- самостоятельное изучение указанного педагогом материала всеми учащимися группы / класса до занятий и обсуждение его в классе;

- самостоятельное изучение материала одним из обучающихся класса / группы и дальнейшее разъяснение его остальным участникам процесса обучения;

- исследование дополнительного образовательного контента и коллективное обсуждение его в классе с выделением наиболее значимой / редко встречающейся / наиболее полной информации по теме урока.

По мнению Н.М. Коптюг, при обучении иностранному языку на уроке возможно использовать онлайн-материалы в следующих целях:

- использовать онлайн-ресурсы при введении новой темы;

- в качестве самостоятельной работы обучающихся для подготовки докладов, сообщений по заданной теме;

- для принятия участия в международных проектах;

- для создания собственных сайтов [3, 19].

Представим возможные формы работы с применением современных электронных ресурсов:

1) фронтальная (даёт возможность работать всем классам с применением одного компьютера, проектора и доски с представленным онлайн-ресурсом);

2) групповая / парная (в небольших группах, при условии, что в классе можно предоставить учащимся один компьютер на нескольких человек);

3) индивидуальная;

4) в качестве домашнего задания.

Мы предлагаем проанализировать применение онлайн-материалов в рамках модели «перевернутый класс». Использование онлайн-ресурсов в таком случае заключается в том, что педагог осуществляет их отбор (выбирает готовые или разрабатывает свои задания на тех платформах, которые это предполагают) на онлайн-платформах и направляет их учащимся с целью самостоятельного изучения ими новой темы [1]. Учащиеся до урока знакомятся с новым материалом (смотрят видеоряд, выполняют интерактивные задания разной направленности и т.д.), после чего приходят на урок, владея определенной информацией по теме, с вероятными вопросами о тех трудностях, с которыми им пришлось столкнуться при изучении темы. В данном случае онлайн-ресурсы помогают педагогу затратить меньше времени на объяснение материала и уделить больше обсуждению проблемных вопросов, а также сосредоточиться на процессе закрепления. Таким образом, в рамках реализации данной модели, работая с онлайн-материалами, учащиеся занимаются в своём темпе, о чём неоднократно мы упоминали ранее.

Скот Виндет, Дэвид Хардисти и Дэвид Истмент в своей книге «The Internet» рассматривают онлайн-материалы как насыщенный источник информации на английском языке, который возможно использовать для формирования языковой компетенции и комплексной отработки навыков в области письма, чтения, аудирования и говорения. Они разработали и описали разного рода приёмы и упражнения для развития упомянутых навыков, а также создали систему упражнений для отработки грамматических и лексических навыков при помощи онлайн-ресурсов. Ниже мы рассмотрим некоторые приведённые ими приёмы работы.

Так, для отработки лексических навыков по теме: «Food» и «Health» на среднем и старшем этапе обучения педагогам предлагают организовать работу в малых группах (каждая группа должна состоять из 2-3 учащихся с использованием 1-го компьютера) по следующему алгоритму.

1. Педагогу предлагается сделать отбор онлайн-материалов в соответствии с изучаемой темой; на основе информации из интернет-ресурсов подготовить викторину для обучающихся.

2. После педагога предлагает учащимся назвать лексические единицы по теме «Food» и записать их на доске, задать вопрос о том, что они знают о проблемах со здоровьем, связанных с продуктами питания и их пищевой ценностью, а также о требованиях к хранению.

3. Далее следует предложить учащимся ответить на вопросы викторины по заданной теме.

4. После этого педагогу необходимо указать, что ответы на предложенные вопросы есть в интернет-ресурсах и направить учащихся к тем, которые педагог подобрал заблаговременно; учащимся необходимо ознакомиться с материалами и дополнить ответы на вопросы, убедившись, что они перепроверили свои ответы.

5. Во время выполнения данной работы необходимо предложить учащимся отметить лексические единицы, которые оказались для них новыми или вызвали трудности.

6. По окончании работы обсудить с учащимися их результаты; после предложить учащимся написать свои вопросы для викторины на основе изученных данных онлайн-материалов.

7. В заключение учащиеся могут провести опрос среди своих одноклассников [7, 108].

Рассмотрим приём использования онлайн-материалов, направленных на отработку навыков чтения с поиском запрашиваемой информации. Педагогам предложено организовать групповую работу в количестве не более трех человек в каждой из группы при условии, что каждая группа будет иметь доступ к компьютеру и сети:

1) в качестве подготовки педагогу необходимо ознакомиться с группами новостей, которые бы заинтересовали обучающихся;

2) учащимся предлагается разделиться на пары и записать по три хобби или увлечения, которые у них есть, а после поделиться этой информацией;

3) объяснить обучающимся, что вы собираетесь привести пример новостей, в которых представлена информация о музыке;

4) предложить учащимся прочитать некоторые из публикаций, представленные в выбранных педагогом новостях;

5) далее предоставить учащимся ссылки на список доступных групп новостей и попросить их найти именно ту, которая бы относилась к их интересам;

6) педагог предлагает учащимся прочитать публикации и попытаться найти некоторую информацию об их интересах и увлечениях, с которой они не были знакомы ранее;

7) по завершению, учащиеся дают обратную связь о проделанной работе, сообщая классу о тех группах новостей, которые у них есть.

Представим анализ некоторых способов отработки грамматических и лексических навыков, а также навыков аудирования и письма с использованием цифровых онлайн-ресурсов, которые предлагают зарубежные методисты.

Онлайн-ресурсы являются отличным средством для обучения аудированию, поскольку материалы доступны в любое время и практически в любом месте, что даёт возможность обучить учащихся стратегиям, необходимым им для работы над своими навыками. Так, Пит Шарма, преподаватель из Уорикского университета, предлагает следующие приёмы работы по обучению аудированию, которые смогли бы обеспечить дифференцированный подход, что позволило бы каждому обучающемуся прийти к собственной стратегии аудирования [8, 44]:

1. Необходимо начать с основной задачи – прослушивания. Учащиеся сравнивают свои ответы в небольших группах, после чего проводится проверка общего понимания у всего класса.

2. Далее следует перейти к вопросам, требующим более детального понимания прослушанного текста. Теперь учащиеся работают индивидуально, используя отдельный компьютер, свои смартфоны или планшеты с доступом к онлайн-ресурсу. После чего необходимо осуществить проверку.

3. Учащимся предоставляется выбор домашнего задания:

а) учащимся предлагается прослушать еще раз ту же аудио запись с использованием субтитров, чтобы облегчить понимание новых лексических единиц;

б) прослушать одну небольшую часть с полным пониманием, используя паузы;

в) прослушать другую, похожую запись [7, 92].

Таким образом, каждый учащийся выбирает различные стратегии для работы над своими навыками. Важно напомнить учащимся, что субтитры сильно различаются по своей точности.

Совершенствовать навыки аудирования можно при помощи видео. Суть приёма заключается в том, чтобы «перевернуть» класс, обеспечив их ссылками на онлайн-материал с видео, тем самым перенести аудирование «до урока». В таком случае урок будет начинаться с обсуждения, которое предполагает, что все учащиеся уже ознакомились с содержанием видео. Такой приём позволяет обеспечить дифференцированный подход, поскольку каждый учащийся может прослушать и посмотреть запись нужное количество раз, не испытывая страха непонимания.

Н. Хокли в своей книге «Teaching online. Tools and techniques, options and opportunities» предлагает разнообразный выбор методических приёмов использования онлайн-материалов, как учебных, так и не созданных в учебных целях. Рассмотрим некоторые из них [6, 72].

Так, для совершенствования лексико-грамматических навыков автор описывает следующий приём. Педагог подбирает подходящий видеоролик или трейлер на фильм продолжительностью не более двух минут. Затем необходимо исправить в нём субтитры, сделав несколько преднамеренных ошибок, чтобы они не соответствовали тому, что говорится в ролике. Учащимся необходимо обеспечить ссылкой на видео. Их задача – посмотреть видео и исправить субтитры в соответствии со звучащей информацией. После им необходимо отправить исходный правильный вариант с дальнейшим просмотром и обсуждением результатов. Важно отметить, что субтитры должны содержать намеренные лексические или грамматические ошибки.

Для развития навыков письменной речи учащихся, по мнению Н. Хокли, можно использовать такой ресурс, как блог. Для этого необходимо предложить учащимся создать блог, в котором они будут вести дневник на протяжении определённого периода времени. Временные рамки должны быть чётко обозначены (например, делать запись один раз в неделю на протяжении четверти). Их первая запись может содержать следующую информацию: о себе и своих увлечениях, о доме, семье, родном городе, школе. Учителю стоит дать учащимся рекомендации или предлагаемые темы для последующих сообщений в блоге, которые могли бы усилить или развить темы, изучаемые на уроках, но учащиеся могут выбирать темы и на своё усмотрение. Задача педагога и учащихся состоит в том, чтобы посещать блоги друг, друга, оставлять комментарии, обсуждать темы в классе, анализируя возможные ошибки.

Представим ещё один пример работы с онлайн-блогом для совершенствования письма и отработки видовременных форм группы прошедшего времени. Для этого учащимся предлагается найти в интернете интересную фотографию места отдыха. Это могут быть фотографии того места, которое они бы хотели посетить. Все найденные фотографии педагог размещает в своём блоге в одном посте. Задача педагога – закрепить за каждым учащимся фотографию из найденных ими так, чтобы каждый получил другую фотографию. Таким образом, они пишут о "своих" фотографиях в комментариях. Затем, они читают и комментируют описания друг друга. Данный приём служит хорошим способом отработки прошедших времён. Для того чтобы учащиеся могли начать описание, педагог может сделать запись о фотографии сам, что послужит образцом для выполнения задания.

Таким образом, рассмотрев возможные варианты работы с онлайн-материалами, мы можем сформулировать следующие методические рекомендации.

1. В первую очередь, педагогу и учащемуся необходимо уметь обращаться с электронным ресурсом на уровне, необходимом для выполнения заданий.

2. Педагогу следует ясно представлять, какие формы следует использовать на каждом этапе урока и понимать, насколько целесообразно это использование.

3. Подбор материала к уроку необходимо осуществлять заблаговременно, опираясь на критерии, а также при необходимости адаптируя отобранный цифровой материал в соответствии с поставленной целью, задачами, а также и условиями обучения.

4. Педагогу следует проверить веб-страницы перед проведением урока даже в том случае, если он использовал их ранее, поскольку размещенная информация могла измениться.

5. Также педагогу стоит иметь в наличии несколько альтернативных занятий на тот случай, если возникнут технические проблемы, что вызовет необходимость в трансформации урока.

6. Любой онлайн-ресурс – это инструмент, который будет полезен только в том случае, если педагог знает его сильные и слабые стороны.

Следовательно, методически грамотно организованная работа с онлайн-материалами будет способствовать интенсификации процесса обучения иностранному языку, повышению уровня мотивации обучающихся к предмету, эффективному формированию у них всех компонентов коммуникативной компетенции, а также цифровой грамотности, которая сегодня необходима для успешного функционирования в социуме.

ЛИТЕРАТУРА

1. Давлатова, М.А. Использование ИКТ в преподавании английского языка в условиях реализации модели «перевернутый класс» смешанного обучения // Обучение иностранным языкам – современные проблемы и решения: сборник материалов II Международной научно-практической конференции имени Е. Н. Солововой. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?selid=46197853&id=45996154> (дата обращения: 17.10.2021).
2. Конобеев, А.В. Как сэкономить ресурсы в дистанционном обучении английскому языку / А.В. Конобеев. – URL: https://www.youtube.com/watch?v=gV073_4ugc8&t=30s (дата обращения: 21.10.2021).
3. Коптюг, Н.М. Интернет-уроки как вспомогательный материал для учителя английского языка / Н.М. Коптюг // Иностранные языки в школе. – 2000. – №4. – С. 54-59.
4. Яковлева, А.И. Инновационные технологии в образовании / А.И. Яковлева. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-tehnologii-v-obrazovanii-3> (дата обращения: 10.03.2022).
5. Blue, J. Using digital materials to facilitate student intake / J. Blue. – URL: <https://www.cambridge.org/elt/blog/2021/02/10/digital-materials-facilitate-student-intake/> (дата обращения: 01.03.2022).
6. Hockly, N., Clandfield, L. Teaching online. Tools and techniques, options and opportunities. – Delta teaching developing series. – 111 p.
7. Windeatt, S., Hardisty, D., Eastment, D. The Internet / S. Windeatt, D. Hardisty, D. Eastment. – Cambridge University Press. – 2008. –138 p.
8. Sharma, P. and Barrett, B. Best Practices for Blended Learning / P. Sharma, B. Barret. – Pavilion Publishing and Media Ltd. – 152 p.

Е.А. Пальмова

КОММУНИКАТИВНО-КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматриваются основные положения коммуникативно-когнитивного подхода при обучении грамматике иностранного языка. Проанализированы основные принципы данного подхода; критерии построения процесса обучения грамматике иностранного языка; предложены возможные этапы организации работы.

Ключевые слова: коммуникативно-когнитивный подход, коммуникативность, сознательность, принцип, грамматический строй языка, грамматическая форма, грамматическая функция.

E.A. Pal'mova

COMMUNICATIVE-COGNITIVE APPROACH TO TEACHING A FOREIGN LANGUAGE GRAMMAR AT THE UNIVERSITY

Abstract. The article focuses on the main aspects of the communicative-cognitive approach in teaching a foreign language grammar. The main principles of this approach and the criteria for constructing the process of teaching the grammar of a foreign language are analyzed; possible stages of the work organization are proposed.

Keywords: a communicative-cognitive approach, communication, awareness, a principle, the grammatical structure of a language, a grammar form, a grammar function.

Успешное овладение грамматикой изучаемого иностранного языка является залогом эффективной коммуникации в бытовой и профессиональной сферах. Грамматика не просто связывает лексические единицы в целостное смысловое высказывание, но и позволяет передать тончайшие нюансы мысли. Отношение к роли грамматики в обучении иностранному языку менялось с течением времени. В эпоху господства грамматико-переводного метода овладение грамматикой считалось конечной целью обучения, при этом форма была оторвана от содержания.

Во время распространения прямых методов грамматика исключалась из процесса обучения, поскольку считалось, что язык должен усваиваться путем подражания в процессе естественного общения. В современной методике обучения иностранным языкам грамматика считается средством обучения, а не его целью, поскольку для успешного общения необходимо создать прочную структурную базу, развивать автоматизированные грамматические навыки, однако исключать при этом грамматические правила нельзя. Грамматика в обучении английскому языку становится не столько системой правил и грамматических норм, сколько основой для организации речевого материала, необходимого для удовлетворения потребностей общения.

В последние два-три десятилетия традиционный подход к обучению грамматике уступил место коммуникативному подходу, который сегодня является одной из основ обучения иностранным языкам в целом. Цель коммуникативного подхода состоит не только в обучении изучающих иностранный язык основным навыкам говорения, аудирования, чтения и письма на этом языке, но и в обучении умению их эффективного применения в условиях повседневного общения с носителями языка, а также в развитии у обучающихся интереса к дальнейшему изучению иностранного языка. То есть после изучения различных тем, предусмотренных учебной программой, обучающиеся должны быть готовы использовать язык как инструмент реальной коммуникации вне занятий.

Специфической особенностью коммуникативного метода обучения является приближение процесса обучения к реальной коммуникации. А.Н. Щукин указывает, что при реализации коммуникативного подхода ученик уже не является объектом обучения, а оказывается непосредственным участником учебного процесса, таким же полноправным субъектом, как и педагог. При этом коммуникативное обучение иностранному языку предполагает максимальный учет особенностей личности учащегося: индивидуальных, психологических, возрастных, а также его интересов [5, 100].

В результате реализации коммуникативного подхода учащиеся должны:

- 1) уметь использовать язык для разных целей и функций;
- 2) понимать то, как меняется язык в зависимости разных коммуникативных ситуаций и самих участников этой ситуации (отличие формальной от неформальной речи);
- 3) уметь читать и понимать тексты разного типа и характера (рассказы, интервью, диалоги или доклады);
- 4) уметь поддержать разговор при ограниченной лексической и грамматической базе.

Обучение грамматике с позиций коммуникативного подхода подразумевает, что ведущим компонентом является не форма, а функция грамматического явления, которая определяет содержание учебного грамматического материала, в то время как в случае традиционного обучения акцент на форме, а не на употреблении, формирует бессистемные представления о структуре языка.

Обучение грамматике с позиций коммуникативного подхода не предполагает заучивание грамматических правил; оно способствует формированию грамматической интуиции, когда обучающийся может в реальных ситуациях общения относительно грамотно употреблять грамматические структуры, не анализируя их и не формулируя правила. Данное обстоятельство, однако, порождает существенный недостаток использования анализируемого подхода при обучении грамматике, а именно: это может привести к низкому уровню грамматических знаний, умений и навыков учащихся, заложить у них неверные стереотипы функционирования грамматических структур. Иными словами, слабой стороной коммуникативного подхода является акцент на развитие преимущественно устно-речевой компетенции и недостаточное внимание анализу грамматической системы языка.

Описанная выше ситуация недопустима, особенно в том случае, если речь идет о профессиональной подготовке студентов-филологов: переводчиков или будущих учителей иностранного языка, речь которых будет являться эталоном для их учеников, в силу чего она должна полностью соответствовать языковым и речевым нормам изучаемого иностранного языка. Кроме того, требования к

уровню подготовки выпускников-филологов предполагают не только способность использовать языковые средства для достижения коммуникативных целей в конкретной ситуации общения на изучаемом иностранном языке, но и способность использовать систему лингвистических знаний, в том числе знание грамматических явлений изучаемого иностранного языка.

Таким образом, сегодня процесс обучения грамматике иностранного языка на всех этапах, в том числе и в вузе, должен строиться не только на коммуникативной, но и когнитивной основе. В методике обучения иностранным языкам можно встретить и другое название когнитивного подхода – сознательный подход. Ведущим принципом указанного подхода является принцип сознательности, подразумевающий формирование у учащихся способности понимать единицы языка, аргументировать свой выбор и употребление тех или иных единиц в процессе реальной коммуникации.

Как указывает А.Н. Щукин, когнитивный подход возник в противовес прямому подходу, нацеленному на интуитивное овладение языком. В основу подхода была положена когнитивная теория обучения психолога Дж. Брунера, согласно которой в процессе овладения иностранным языком лежат три процесса:

- 1) получение новой информации в виде знаний;
- 2) закрепление приобретенных знаний, их расширение и использование при решении новых задач;
- 3) контроль адекватности полученных знаний, умений и навыков некоторым заранее сформированным критериям [5, 99].

Когнитивный подход в обучении иностранным языкам исходит из положений когнитивной лингвистики, которая рассматривает язык как когнитивный механизм, когнитивный процесс, заключающийся в презентации, трансляции, переработке и декодировании информации.

За время развития коммуникативно-когнитивного подхода существовали разные точки зрения на соотношение его составляющих. В прошлом веке считалось, что ведущей выступает коммуникативная составляющая: когнитивный компонент должен быть подчинен ей и проявляться там, где возникает насущная необходимость, а именно в случаях трансференции или интерференции. Сегодня исследователи придерживаются мнения, что оба компонента в обучении иностранному языку равноправны и взаимодополняют друг друга. Данная точка зрения базируется на равнозначности коммуникативной и когнитивной функций языка, поскольку коммуникация невозможна без осмысления и является его результатом. С другой стороны, основной целью общения людей выступает познание, получение новой информации об окружающей действительности, что также является сферой когнитивного [2, 149].

В исследовании А.В. Щепиловой были сформулированы принципы коммуникативно-когнитивного подхода, к которым ученый относит [4, 35-42]:

- принцип коммуникативной направленности, предполагающий в современной трактовке обучение общению как социально и ситуативно обусловленному интеракциальному обмену между людьми;
- принцип функциональности, диктующий необходимость обучения языковым явлениям в единстве их формы, значения и функциональной значимости;
- принцип комплексности, проявляющийся во взаимосвязанном обучении всем видам речевой деятельности, во взаимосвязанном характере всех элементов урока иностранного языка;
- принцип когнитивной направленности обучения, согласно которому «оптимальная организация учебного процесса совпадает с естественным путем познания, свойственным психике человека» [4, 37]. Кроме того, эффективность обучения иностранному языку зависит также от познавательных стратегий самого обучающегося и его умения применять их адекватно поставленной цели обучения;
- сопоставительный принцип, заключающийся в необходимости анализа языковых явлений изучаемого и родного языка и их дифференциации. Данный принцип играет одну из важнейших ролей в обучении грамматике иностранного языка, где очень много интерферирующих явлений;
- принцип сознательности, подразумевающий осознание учащимися системы языка, их способность объяснять и интерпретировать те или иные языковые явления;

- принцип спиралевидной прогрессии, согласно которому в процессе изучения иностранного языка происходит постоянное обращение к изученному ранее материалу, при этом он усложняется, расширяется и детализируется;

- принцип деятельностной направленности обучения;

- принцип интеркультурной направленности обучения, подразумевающий обязательное включение социокультурного компонента в обучение иностранному языку, поскольку все отношения в языке, в том числе и грамматические, обуславливаются менталитетом носителей языка, а также провозглашающий идею взаимопроникновения культур.

Таким образом, коммуникативно-когнитивный подход предполагает активизацию речемыслительной деятельности студентов при овладении любым языковым, в нашем случае грамматическим, и речевым материалом.

Как указывает О.В. Сенюкова, сущность коммуникативно-когнитивного подхода при обучении грамматике иностранного языка заключается в «выявлении коммуникативных и когнитивных механизмов языка и речи, в усвоении правил, регулирующих функционирование языковых единиц, их участие в речевом акте, а также правил построения речевых произведений» [3,270].

Грамматические явления иностранного языка должны быть проанализированы не только с позиции их формы (т.е. в плане выражения) и значений, функций (т.е. в плане содержания), но и с позиции их взаимоотношений с другими языковыми явлениями в структурной функционально-семантической организации словосочетания, предложения, текста. Исследователи выделяют ряд критериев построения процесса обучения грамматическому аспекту иностранного языка на основе коммуникативно-когнитивного подхода, которые способствуют осознанному пониманию грамматических явлений [1; 3]:

- грамматические явления должны быть рассмотрены с трех сторон: их формы, значения и особенностей употребления в различных речевых ситуациях;

- значение грамматических явлений специфицировано в каждом языке, следовательно, должны быть выявлены особенности выражения грамматических значений и отношений и представлены способы их актуализации в иноязычной речи;

- необходимо учитывать особенности функционирования грамматических явлений в зависимости от сферы употребления (например, формы будущего времени *the Future Perfect* и *the Future Perfect Continuous* практически не употребляются в разговорной речи в неофициальном стиле общения);

- желательно демонстрировать роль грамматических явлений в процессе речевой деятельности на иностранном языке;

- трансформации в когнитивной грамматике ведут к семантическим и прагматическим изменениям, следовательно, у студентов необходимо вырабатывать прочные ассоциации между формой, значением и употреблением (или «поведением») грамматического явления.

Коммуникативно-когнитивный подход позволяет формировать у студентов глубокое, целостное представление о взаимосвязи языка и речи, о грамматическом строе языка, помогает им осмыслить каждое грамматическое явление как часть не только языковой, но и речевой системы, творчески подойти к его использованию в реальном общении. Таким образом, студенты должны усвоить не только структурно-системную, но и коммуникативно-когнитивную значимость грамматических явлений и особенности их употребления, поскольку это оказывает прямое воздействие на эффективность процесса формирования их коммуникативной компетенции.

Коммуникативно-когнитивный подход к обучению грамматике подразумевает субъективный взгляд на грамматическое значение, поскольку оно, т.е. грамматическое, а в более широком понимании и любое языковое значение, детерминируется не только свойствами обозначаемого, но и тем, как говорящий воспринимает и осмысливает ситуацию. При употреблении той или иной грамматической конструкции говорящий выбирает один из возможных способов описания объекта или ситуации, следовательно, одна и та же ситуация может быть по-разному представлена в разных семантически не эквивалентных предложениях. Так, предложения *My neighbour's dog always barks at night* и *My neighbour's dog is constantly barking at night* описывают одну и ту же ситуацию – «Собака моего соседа всегда лает по ночам». В первом случае, однако, употребляя сказуемое в форме *the Present Simple*

Tense, говорящий просто констатирует факт самого действия, предложение не несет никаких дополнительных оттенков значения. Во втором же случае форма сказуемого во времени the Present Continuous Tense указывает на отношение говорящего к ситуации – его недовольство, раздражение происходящим, но при этом в ней отражен тот же факт, что и в первом предложении.

Особенностью обучения практической грамматике на младших курсах языковых факультетов является то, что подавляющее большинство студентов обладают в разной степени сформированными грамматическими навыками, т.к. согласно программе среднего (полного) образования по предмету «Английский язык» большая часть грамматических явлений английского языка изучается в средней школе. Следовательно, работа по развитию грамматической компетенции студентов – будущих филологов – должна организовываться по пути расширения и углубления знаний в области грамматики, доведения навыков до высшей степени автоматизированности, гибкости и обобщенности, что возможно при опоре на принцип сознательности и его реализации на каждом практическом занятии по дисциплине.

В связи с этим при работе над грамматическим материалом на основе коммуникативно-когнитивного подхода можно предложить следующие этапы работы.

1. Этап концептуализации. Здесь происходит формирование адекватного и глубокого представления о грамматической системе языка, при этом необходимо опираться на когнитивную и деятельностную составляющие учебного процесса с использованием проблемно-поискового метода. Преподавателю следует так организовать работу над материалом, чтобы у студентов была возможность наблюдать функционирование грамматических явлений в естественном общении, что способствует идентификации языковых структур как национально-культурных концептов, как «единиц языкового сознания» [3, 274]. Кроме того, чрезвычайно важным на данном этапе выступает анализ грамматического явления преимущественно с позиций его функций и значений; сопоставление его с коррелятами родного языка с целью предупреждения возможностей интерференции, что играет особую роль для будущих учителей иностранного языка.

На данном этапе можно применять языковые упражнения, хотя они в процессе углубленного изучения иностранного языка в вузе играют менее значимую роль, чем в школьном обучении. Тем не менее такие упражнения (в частности, трансформационные и комбинаторные) позволяют более прочно закрепить форму грамматического явления в сознании студентов и проводить анализ его функции и значения в отдельно взятом предложении. Кроме того, такие упражнения целесообразно предлагать для самостоятельной работы с последующим аудиторным анализом наиболее трудных случаев употребления грамматического явления, а также студентам с более низким уровнем сформированности грамматической компетенции.

2. Этап интериоризации, на котором происходит «личностное» присвоение языкового грамматического опыта; формирование представлений о лингвокультурной картине мира другой языковой общности. На данном этапе следует научить студентов понимать механизмы смыслообразования через анализ речевой деятельности, в целях чего предлагаемые обучающимся задания должны стимулировать их речемыслительную деятельность в процессе коммуникативно-когнитивного овладения языком. Это могут быть обсуждения проблемных ситуаций, разработанных таким образом, чтобы студенты употребляли ключевое грамматическое явление; организация дидактических грамматических игр; работа с аудио- или видеоматериалами, в изобилии содержащими анализируемую грамматическую структуру; лингвистический анализ текста с восполнением пробелов и многое другое. На данном этапе возрастает роль самостоятельности студентов, их способности к самоконтролю; предъявляются строгие требования к аутентичности используемых материалов, их лингвокультурной и социокультурной направленности.

В целом при работе по формированию грамматической компетенции на этапе обучения в вузе целесообразно придерживаться следующих требований:

- предоставляемые студентам материалы должны быть аутентичными;
- организация учебного процесса должна способствовать выдвижению гипотез со стороны студентов касательно значений грамматических явлений;
- выдвигаемые гипотезы должны подлежать коллективному обсуждению и оценке со стороны преподавателя с использованием различного вида наглядности;

- необходимо осуществлять сопоставительный анализ грамматических явлений родного и иностранного языков для положительного переноса с одной стороны и предотвращения интерференции с другой;

- речевые упражнения должны значительно преобладать над языковыми, при этом студенты должны понимать и порождать грамматически правильные и точные с точки зрения смысла тексты как результат речевой деятельности.

Таким образом, коммуникативно-когнитивный подход к обучению грамматике иностранного языка обеспечивает единство сознательной деятельности студентов, знаковой системы языка, правил и закономерностей функционирования грамматических явлений в языке и речи, а также когнитивной и коммуникативной функций языка. Данный подход позволяет овладевать грамматическим строем иностранного языка путем осознания его структуры и через общение. Коммуникативно-когнитивный подход предоставляет студентам возможность самим осознавать и учитывать не только структурно-системную, но и коммуникативно-когнитивную значимость изучаемых языковых единиц за счет того, что данный метод демонстрирует непрерывную связь языка и мышления, а также дает возможность постоянно сравнивать способы выражения мысли в родном и иностранном языке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Григоренко, С.Е., Сагалаева, И.В. Основные положения и критерии коммуникативно-когнитивного обучения иностранному языку // Педагогическое образование в России. – 2014. – №8. – С. 261-265.
2. Обдалова, О.А., Минакова Л.Ю. Взаимосвязь коммуникативных и когнитивных аспектов при обучении иноязычному дискурсу // Филологические науки. Вопросы теории и практики. - Тамбов: Грамота, 2013. – № 7 (25): в 2-х ч. Ч. I. – С. 148-153.
3. Сеньюкова, О.В. Коммуникативно-когнитивный подход в обучении грамматике иностранных студентов в процессе иноязычной речевой деятельности // Язык профессионального общения и лингвистические исследования: сб. ст. междунар. науч.-практ. семинара / НИУ БелГУ; отв. ред.: Т.В. Самосенкова, Л.Г. Петрова. – Белгород: 2012. – С. 270-276.
4. Щепилова, А.В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному. Теоретические основы: автореф. дисс. ... доктора пед. наук в виде монографии: 13.00.02 / А.В. Щепилова. –М.: 2003. – 56 с.
5. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика / А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2006. – 480 с.

М.Б. Савченко

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИКИ РАЗВИТИЯ БЫСТРОТЫ У ШКОЛЬНИКОВ МЛАДШИХ КЛАССОВ

Аннотация. Современный учебный процесс по физическому воспитанию не обеспечивает в достаточной мере уровень проявления основных физических качеств у школьников. Существующая традиционная система физического воспитания в школе не удовлетворяет в достаточной мере потребности растущего организма в двигательной активности. Имеется необходимость в разработке методов, направленных на развитие и совершенствование быстроты в младшем школьном возрасте для успешного освоения учебной программы по физическому воспитанию. Использование современных методов развития быстроты в образовательном процессе по физической культуре позволит повысить его эффективность.

Ключевые слова: Физическая культура, физическое воспитание, физические упражнения, учебный процесс, двигательные способности, быстрота, методы и средства физического воспитания.

М. В. Savchenko

IMPROVEMENT OF THE METHODOLOGY FOR THE DEVELOPMENT OF SPEED IN ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

Abstract. The modern educational process of physical education does not sufficiently ensure the level of manifestation of the basic physical qualities of schoolchildren. The existing traditional system of physical education at school does not sufficiently satisfy the needs of a growing organism in motor activity. There is a need to develop methods aimed at developing and improving speed in primary school age for the successful development of the physical education curriculum. The use of modern methods of speed development in the educational process of physical culture will increase its effectiveness.

Keywords: Physical culture, physical education, physical exercises, educational process, motor abilities, speed, methods and means of physical education.

Государственная политика России в сфере образования в качестве приоритетных задач рассматривает сохранение и укрепление здоровья подрастающего поколения. Всемирная организация здравоохранения определяет здоровье как состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезни и физических дефектов. В ряду факторов сохранения и укрепления здоровья физическая культура занимает одно из первых мест. Повседневная двигательная активность современных детей явно недостаточна, поэтому необходимо качественное обновление содержания образовательного процесса по физическому воспитанию, что предусматривает постоянное совершенствование дидактических, методических, мотивационных, эстетических основ преподавания для формирования личных качеств и достижения физического совершенства обучающихся.

В теории и методике физического воспитания физическое развитие определяется функциональными, морфологическими показателями и уровнем развития физических качеств. Оптимальное их развитие способствует эффективному решению образовательных задач физического воспитания и повышению уровня физической подготовленности обучающихся. Уровень физической подготовленности определяется степенью развития физических качеств: силы, быстроты, выносливости, ловкости и гибкости. Однако современный учебный процесс по физическому воспитанию не обеспечивает в достаточной мере уровень проявления основных физических качеств школьников.

Существующая традиционная система физического воспитания в школе не удовлетворяет в достаточной мере потребности растущего организма в двигательной активности. Для повышения эффективности процесса физического воспитания необходимо использовать направленные нагрузки в чувствительные периоды развития двигательных способностей.

Младший школьный возраст является самым благоприятным периодом, когда направленное воздействие позволяет достичь заметных положительных результатов в развитии двигательных способностей, так как в этом возрасте функциональные системы организма пластичны и обладают большими резервными возможностями.

Среди разнообразных проблем школьного физического воспитания проблема развития быстроты у детей младшего школьного возраста является весьма актуальной. Это обусловлено тем, что возраст от 7 до 11 лет как у мальчиков, так и у девочек является благоприятным (чувствительным) для ее развития. Научными исследованиями доказано, что развитие быстроты в других возрастных периодах не эффективно и не приносит положительного результата, в отличие от младшего школьного возраста. Для успешного выполнения образовательных программ по физической культуре необходим дифференцированный подбор средств и методов для развития двигательных способностей. Многие школьники не могут добиться хорошего результата в беге, прыжках, других видах физических упражнений, потому что не обладают хорошо развитыми двигательными качествами. Быстрота среди всех двигательных качеств занимает важное место в физическом воспитании младших школьников.

Согласно исследованиям, около 35–50% учащихся младших классов имеют ниже среднего и низкий уровень физического развития. Это свидетельствует о недостаточном уровне развития физических способностей у детей младшего школьного возраста. Для исправления этой ситуации необходимо осуществлять целенаправленную работу по развитию двигательных навыков.

Для детей младшего школьного возраста высокий уровень двигательной активности является естественным, без него невозможно полноценное развитие, а нехватка двигательной активности приводит к ухудшению здоровья, снижению физических показателей.

Основной задачей физического воспитания в этом возрасте должно стать целенаправленное воспитание двигательных способностей, а также увеличение двигательной активности за счет использования эффективных педагогических технологий образовательного процесса [5].

Анализ научно-методических источников по вопросам качества физической подготовки школьников младших классов свидетельствует о том, что в настоящее время проводятся исследования, направленные на разработку современных педагогических технологий, направленных на совершенствование образовательного процесса по физической культуре. Поэтому поиск инноваций и разработка методов усовершенствования физического воспитания школьников младших классов позволят обеспечить более качественную физическую подготовленность, расширить двигательные возможности.

Для детей младшего школьного возраста высокий уровень двигательной активности является естественным и необходимым. Двигательная активность определяется суммарным количеством двигательных действий, выполняемых человеком в повседневной жизни. Для младших школьников в свободное время она составляет 12–16 тысяч движений, у девочек она несколько ниже, чем у мальчиков. Это необходимо учитывать при выборе физической нагрузки, физических упражнений, методов воздействия на организм и функциональной подготовленности детей. Во время обучения в школе от года к году двигательная активность школьников снижается. Поэтому методика учебных занятий по физической культуре должна обеспечивать необходимый объем двигательной активности с учетом состояния здоровья и в соответствии с возрастом учащихся [6].

Для младших школьников характерно интенсивное развитие двигательного анализатора и координационных способностей, поэтому они хорошо овладевают различными видами двигательных действий и с удовольствием их выполняют. При выборе методов обучения физическим упражнениям преподавателю необходимо учитывать, что в младшем школьном возрасте у детей быстрыми темпами развиваются способности к запоминанию, поэтому следует отдавать предпочтение целостному методу. В этом возрасте, благодаря возникающим при выполнении упражнения ощущениям, у ребенка формируется ритмический и силовой образ движения. Поэтому целостное разучивание в этом возрасте является более эффективным, чем разучивание по отдельным частям и элементам. Исследования некоторых авторов, изучавших особенности обучения детей младшего школьного возраста, показали, что дети в этом возрасте намного быстрее осваивают технику выполнения физических упражнений, чем юноши и подростки [4; 6].

В процессе урока необходимо широко использовать метод обеспечения наглядности, так как это способствует формированию у детей зрительного образа двигательного действия и облегчает процесс его запоминания. Использование игровых форм в уроке позволяет без утраты интереса многократно повторять одно и то же физическое упражнение и тем самым совершенствовать качество его выполнения и развивать двигательные способности [6].

Применительно к целям и задачам физического воспитания в школьном возрасте развитие двигательных способностей является основой полноценного физического воспитания, укрепления здоровья и способствует формированию физической подготовленности детей. Применительно к младшему школьному возрасту значительное внимание в этот период следует уделять именно развитию и воспитанию быстроты.

В младшем школьном возрасте наиболее успешно формируется прежде всего быстрота и координация движений. В этом возрасте функциональные системы организма активно развиваются и обладают большими резервными возможностями, что позволяет достигать максимального прироста результатов в развитии этого качества [2; 4].

Быстрота относится к тем физическим способностям, которые значительно труднее поддаются тренировке, чем другие. Прирост показателей быстроты не превышает 15–16% даже в результате многолетних спортивных тренировок. Это связано с особенностями центральной нервной системы и зависит от подвижности нервных процессов, проявляющимися сменой возбуждения и торможения.

У дошкольников и младших школьников происходит рост физической лабильности нервных центров и подвижности нервных процессов. Поэтому развиваются такие показатели быстроты, как время двигательной реакции, скорость одиночного движения и максимальный темп движений. В подростковом и старшем школьном возрасте происходит постепенное снижение темпов прироста быстроты.

Наиболее интенсивно быстрота начинает развиваться в 10-летнем возрасте и в своем развитии имеет определенные особенности. В этот период активно прибавляется скорость движений. Это вызывает увеличение скоростных нагрузок. Однако организм младших школьников уже хорошо реагирует на нагрузки и успешно приспосабливается к ним [1; 2].

В связи с этим рекомендуется в уроках с младшими школьниками при воспитании быстроты использовать средства и методы, стимулирующие повышение частоты и скорости выполнения движений. Для этого лучше всего подходят традиционные средства, такие, как беговые упражнения, стартовые ускорения, пробегания коротких отрезков с максимальной скоростью, прыжки и т.д. Также эффективными средствами при воспитании быстроты у детей младшего школьного возраста являются подвижные и упрощенные варианты спортивных игр, упражнения, развивающие скорость двигательных действий, гимнастические и акробатические упражнения [3; 4].

В настоящее время в физическом воспитании школьников существует несколько подходов к воспитанию быстроты. Основным средством развития быстроты являются специальные физические упражнения, выполняемые со скоростью выше средней, большой или около предельной скоростью. Подбираются эти упражнения в соответствии с тем, какое проявление быстроты необходимо развивать: быстроту простой двигательной реакции, сложной двигательной реакции, быстроту движений [1; 3].

В физическом воспитании младших школьников, основным методом развития быстроты двигательной реакции является метод повторного упражнения, предусматривающий многократное выполнение упражнений на внезапно возникающий сигнал с установкой на сокращение времени реагирования. Физические упражнения на быстроту двигательной реакции вначале выполняются в упрощенном варианте (например, облегченные исходные положения, реакция на стартовый сигнал, выполнение первых беговых шагов и т.д.). Простая реакция обычно проявляется как часть какого-либо направленного действия, поэтому необходимо отрабатывать упражнения на быстроту реакции в условиях максимально приближенных к соревновательным. Этот метод в работе со школьниками, как правило, быстро дает положительные результаты [2; 3].

Сложные двигательные реакции встречаются в спортивных и подвижных играх, единоборствах, различных видах гимнастики и т.д. и представляют собой постоянную и внезапную смену ситуации действий. В физическом воспитании для воспитания сложной двигательной реакции следует использовать специально-подготовительные упражнения, которые требуют проявления быстроты сложной двигательной реакции, когда воспроизводится модель целостной двигательной ситуации.

Основными средствами воспитания быстроты движений являются физические упражнения, выполняемые с предельной и около предельной скоростью. К ним относятся скоростные упражнения; общеподготовительные упражнения; специально-подготовительные упражнения.

Скоростные упражнения небольшие по продолжительности до 15–20 с., анаэробного характера. В качестве общеподготовительных упражнений в физическом воспитании используют спринтерские, прыжковые упражнения, подвижные игры, в которых используются ускорения. Специально-подготовительные упражнения – это частично или полностью повторяющиеся соревновательные действия, в которых добиваются максимального превышения скорости.

При выборе методов развития и воспитания быстроты педагогу необходимо учитывать возрастные особенности и физическую подготовленность занимающихся. Физические упражнения, используемые для воспитания быстроты должны быть несложными по технике выполнения; быть хорошо известными, чтобы выполнять их с максимальной скоростью в течение 5–7 секунд. Также необходимо помнить, что каждое следующее упражнение выполняется после полного восстановления, а в качестве перерывов между подходами используется активный отдых [1; 4].

В уроке физической культуры упражнения для развития быстроты выполняются одними из первых. В начале урока проходит разминка, на которой выполняется комплекс общеразвивающих

упражнений в течение 15–18 минут, а затем выполняются упражнения, направленные на развитие быстроты. Таковыми являются упражнения со сменой темпа, ритма, длины шага, направления движения; скоростно-силовые упражнения; упражнения с использованием различных предметов; подвижные игры, эстафеты; упражнения на растягивание.

При подборе упражнений акцент должен делаться на совершенствование таких естественных двигательных действий, как бег, прыжки, метания. Выполнять эти действия следует кратковременно по 6–8 секунд. В работе с младшими школьниками целесообразно использовать игровой материал, доводя его объем до половины от общего времени урока [3; 4].

В младшем школьном возрасте рекомендуется использование эстафет, подвижных игр, так как они играют важную роль в развитии быстроты. Кроме этого следует включать в урок пробегание отрезков по 10–15 метров, упражнения с изменением направления бега, упражнения по звуковому и зрительному сигналам. Для младших школьников интересны разнообразные упражнения с быстрыми кратковременными перемещениями и локальными двигательными действиями, с бросками и ловлей мяча, со скакалками.

Выполнение детьми упражнений на быстроту необходимо сочетать с упражнениями на расслабление. Умению расслаблять мышцы в нужный момент по ходу выполнения упражнения детей следует специально обучать [2].

Анализ научно-методической литературы по теме исследования показал, что имеется достаточное количество научных источников, которые освещают проблему воспитания быстроты у детей младшего школьного возраста. Данные литературы по вопросу развития быстроты свидетельствуют, что наиболее благоприятным периодом для воспитания быстроты как у девочек, так и у мальчиков является младший школьный возраст. В этом возрасте половые различия в уровне развития быстроты незначительны. Постепенная стабилизация и снижение темпов прироста начинает наблюдаться с десяти до четырнадцати лет.

Таким образом, в уроках физической культуры, направленных на развитие быстроты у младших школьников, должна быть отражена специфика целей, задач и содержания, а также учитываться уровень физической подготовленности и возрастные особенности занимающихся.

Для детей младшего школьного возраста основными методами проведения уроков физической культуры, направленными на воспитание быстроты, является метод строго регламентированного упражнения, игровой метод и соревновательный метод, в своей основе использующие легкоатлетические упражнения [5; 6]. Все перечисленные методы и средства воспитания быстроты у младших школьников не только способствуют развитию этой способности, но и носят оздоровительный характер, тем самым решая задачи разностороннего физического развития ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артемьев, В.П., Шутов, В.В. Теория и методика физического воспитания. Двигательные качества: учеб. пособие / В.П. Артемьев, В.В. Шутов. – Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2004. – 284 с.
2. Гандельсман, А.Б., Смирнов, Д.М. Физическое воспитание детей школьного возраста / А.Б. Гандельсман, Д.М. Смирнов. – М.: Просвещение, 1986.
3. Горшков, М.И. О развитии физических качеств // Физкультура в школе. – 2002. – № 1. – С. 19.
4. Кузнецова, З.И. Критические периоды развития двигательных качеств школьников // Физическая культура в школе. – 1975. – № 1. – С. 7–9.
5. Лях, В.И. Двигательные способности школьников: основы теории и методики развития / В.И. Лях. – М.: Терра-Спорт, 2000. – 192 с.
6. Половников, П.В. Организация занятий школьников по дисциплине «Физическая культура» / П.В. Половников. – М., 1996. – 178 с.

В.В. Сидорякина, Т.В. Гаевая, А.Д. Сычева

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЫЯВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИ ОДАРЕННОЙ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА

Аннотация. В современной динамичной среде на уроках математики часто даже опытным учителям не просто найти способы эффективной работы с одаренными детьми. Данное исследование имеет своей целью теоретическое изучение вопросов, связанных с выявлением и развитием учащихся, которых учителя считают одаренными и талантливыми в математике. Оно отражает опыт авторов в преподавании математики для школьников с разным уровнем способностей.

Ключевые слова: общая одарённость, одаренный учащийся, математическая одаренность, математические способности, обучение математически одаренных учащихся.

V.V. Sidoryakina, T.V. Gaevaya, A.D. Sycheva

IDENTIFICATION AND DEVELOPMENT OF MATHEMATICALLY GIFTED PERSONALITY OF SCHOOLCHILDREN

Abstract. In today's dynamic math classroom environment, it is often difficult for even experienced teachers to find ways to work effectively with gifted children. This study aims to theoretically explore issues related to the identification and development of students whom teachers consider gifted and talented in mathematics. It reflects the experience of the authors in teaching mathematics to students with different levels of ability.

Keywords: general giftedness, gifted student, mathematical talent, mathematical abilities, teaching mathematically gifted students.

*Одаренность человека – это маленький росток,
едва проклюнувшийся из земли и требующий особого внимания.
Нужно лелеять и лелеять, ухаживать за ним,
делать все необходимое, чтобы он рос и давал обильные плоды.
/В.А. Сухомлинский/*

«Ориентируемся на среднего ученика» – эта фраза долгое время была ведущей в образовательной системе нашей страны. Считалось, что одаренные и талантливые ученики не являются образовательной проблемой, потому что благодаря своим талантам они могут позаботиться о себе сами. Согласно статистике 20% детей в России можно отнести к числу одаренных, но в результате того, что они не получают необходимой поддержки для развития талантов, действительно одаренными после окончания школы остаются только 2-5%, т.е. в процессе развития и обучения страна теряет 90% потенциальных талантов [1]. В настоящее время данные ориентиры изменяются: признается актуальной проблема выявления и дальнейшего развития одаренных и талантливых учащихся. Осознано, что одаренные дети являются чрезвычайно бесценным ресурсом, которым обладает общество, и следует прилагать усилия для их поддержки. Данной категории школьников необходимо предоставить достаточно возможностей для мотивационного и поведенческого повышения талантов и способностей.

В настоящей статье, в которой основное внимание уделяется математической одаренности, наряду с рассмотрением основных понятий, обсуждаются некоторые вопросы, связанные с выявлением и развитием математически одаренных школьников.

В науке до сих пор нет точного понимания одаренности. Широкий ряд исследований, проводимых по данной теме, указывает на неоднозначность подходов к определению основных понятий. По

этой причине не уделяем много места изложению теоретических определений, а лишь ограничиваемся минимумом, необходимым для понимания темы. В работе будем придерживаться близкого к нашему пониманию подхода к определению понятий «общая одаренность», «одаренный ребёнок», «математическая одаренность».

Общая одаренность (или просто, одаренность)—это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [2].

Одаренный ребёнок—это ребёнок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности [2].

Математическая одаренность рассматривается как особая часть или вид общей одаренности, содержащая некоторые аспекты, специфичные для предметной области.

Математическая одаренность—разновидность интеллектуальной одаренности, которая связана и развивается в специальной математической деятельности [3].

Более подробно остановимся именно на данной разновидности одаренности.

В школе нередко встречаются такие случаи: способный к предмету ученик мало интересуется им и не проявляет особых успехов в овладении им. Но если учитель сумеет пробудить у него интерес к этому предмету и склонность заниматься им, то такой ученик сможет быстро добиться больших успехов.

Для начала отметим, что одаренным и талантливым детям, подающим надежды в математике, как правило, свойственны следующие черты:

- ранняя и острая осведомленность, любопытство и понимание количественной информации;
- способность воспринимать, визуализировать и обобщать закономерности и отношения;
- способность рассуждать аналитически, дедуктивно и индуктивно;
- способность работать с математическими понятиями бегло, гибко и творчески;
- энергия и настойчивость в решении сложных задач;
- склонность формулировать математические вопросы, а не просто отвечать на них;
- выдвигать гипотезы, догадки и обобщать, проводить доказательства.

При избирательно-положительном отношении к математике, у школьников проявляется стремление заниматься предметом, ненасытное желание к приобретению знаний и решению математических задач. Такие школьники демонстрируют высокий уровень логического мышления, самоэффективность и внутреннюю мотивацию, наличие глубоких и действенных интересов в указанной области.

Здесь уместно отметить, что одаренность в математике не обязательно ведет к высоким достижениям в этом предмете, в то время как высокие достижения в математике не обязательно означают математическую одаренность.

В настоящее время существует обширная литература по выявлению математически одаренных детей [4-6]. Разрабатывается несколько подходов по выявлению и развитию детской одаренности. Одним из современных подходов в системе поиска математически одаренных детей является использование комплексного подхода, сочетающего как интеллектуальные, так и творческие одаренности, а также специальные математические одаренности личности. С этой целью используются разнообразные методики отбора детей и непрерывное наблюдение за их успехами. В этой связи большую популярность приобрели тестирования, основной целью которых является определение уровня овладения определенными понятиями и навыками у ребенка, а также оценка его способностей путем сравнения с результатами специальной выборки сверстников. Наряду с классическими методами тестирования, в последнее время получают широкое распространение критериально-ориентированные тесты, в которых основной упор делается на то, что ребенок умеет делать и что он знает. Данный метод позволяет учителям проследить динамику развития ребенка, являясь ценным источником сведений при составлении индивидуальной программы обучения для каждого отдельного ребенка.

Применение тестов может и должно быть дополнено использованием оценочных шкал, заполняемых учителями, сведениями, полученными из различных источников: наблюдение учителя, изучения психологических особенностей, речи, памяти, логического мышления ребёнка. Используются все возможные источники информации о ребёнке. В стандартных жизненных ситуациях в качестве источников используются рассказы, замечания и суждения коллег, родителей, сверстников и друзей. Только после сопоставления информации, делаются какие-либо выводы. При проведении практических исследований необходимо учитывать, что выявление одаренных и талантливых детей – достаточно продолжительный процесс, связанный с динамикой их развития, и его эффективное осуществление невозможно посредством какой-либо одноразовой процедуры.

Математически одаренные и талантливые ученики отличаются от других своими потребностями, требованиями и нуждаются в особом подходе со стороны педагогов [7-10].

Этот особый подход строится на нескольких принципах.

- Опора на мотивацию. Обучение должно подпитывать врождённый познавательный интерес ребёнка.
- Свобода выбора. Школа должна предоставлять ученикам право получать знания, а не заставлять изучать то, что не нравится.
- Индивидуализация. У ребёнка должна быть возможность уделять больше времени предметам, которые ему интересны.
- Уважение самостоятельности. Одарённым детям важно самим находить ответы, «разжёвывание» материала убивает мотивацию учиться.
- Свобода самовыражения. У одарённых ребят почти на всё есть своя точка зрения. Важно, чтобы они могли её без проблем выражать.
- Терпимость. Некоторым одарённым ребятам тяжело соблюдать школьные правила, особенно если они не видят в них смысла. Учителя должны относиться к их особенностям с пониманием и др.

Перед современной школой стоит задача создания таких условий, которые помогают сохранить и развить индивидуальность ребенка, его способности, реализовать и развить его потенциал, обеспечить образовательные потребности одаренных детей, чтобы в дальнейшем эти способности превратились в свои достижения. Для обеспечения условий сохранения исключительного потенциала ребенка необходимо создавать развивающую, творческую образовательную среду, разработать мероприятия, которые помогают детям уверенно использовать предметные знания.

В настоящее время в российских школах для работы с математически одаренными детьми, педагогами используются индивидуальные учебные программы и разнообразные средства обучения, усиливаются развивающие возможности урочной и внеурочной работы. Часто для обучения математически одаренных детей применяется стратегия расширенного обучения, то есть формируются профильные классы –математические, осуществляется расширенное обучение детей по отдельным разделам математики.

Формы работы с одаренными учащимися:

- творческие мастерские;
- групповые занятия по параллелям классов с сильными учащимися;
- факультативы;
- кружки по интересам;
- спецкурсы;
- элективные курсы;
- занятия исследовательской деятельностью;
- конкурсы;
- интеллектуальный марафон;
- научно-практические конференции;
- научные общества учащихся;
- участие в олимпиадах;
- работа по индивидуальным планам;
- сотрудничество с другими школами, вузами.

Вместе с тем данные формы работы с одаренным ребенком таят следующие серьезные опасности.

1. Важно не создавать у учащегося "чувства исключительности": и потому, что оно может не получить подтверждения в дальнейшей жизни, и потому, что кружки и студии посещают не только особо одаренные дети, но и те, кому просто доставляет удовольствие заниматься искусством, и отношения с ними должны складываться гармонично.

2. Эксплуатация неординарных способностей ученика (вокальных, сценических, музыкальных и т.д.) ради престижа учебного заведения или его руководителя, что часто идет во вред самому ребенку.

3. Неосознанное стремление руководителя реализоваться через учеников, что ведет к кажущейся успешности результата за счет нивелирования личного эстетического опыта и индивидуальности детей.

Внимание к одаренному ребенку не должно исчерпываться лишь периодом обучения. Важна постоянная поддержка со стороны родителей, педагогов и всего общества. Столкновение с постоянными неудачами и хроническое ощущение своей вины и беспомощности глубоко травмируют тех детей, кто в силу своей одаренности стремится к высоким стандартам и творческой реализации своего потенциала. Социальные и эмоциональные последствия одновременного обладания исключительными способностями и трудностями в учении могут быть довольно разрушительными, если помощь не оказывается. Нереализованность потенциала одаренных школьников может не только иметь негативные последствия для развития их познавательной сферы, интересов и способностей, но и в той или иной степени деформировать их личность, нарушать поведение.

В заключении, хотелось бы отметить, что, к сожалению, далеко не все одаренные дети, проявившие свои уникальные способности в раннем возрасте в математике, повзрослев, продолжают удивлять мир своими способностями. Но те, кто сумел преодолеть так называемый «кризис одаренности» и нарастить свой талант, становятся настоящими гениями современности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Габдулхаков, В.Ф. Одаренность и ее развитие в условиях взаимодействия общеобразовательной школы и университета. Учебно-метод. пособие. / В.Ф.Габдулхаков.–Казань: РИЦ «Школа», 2012.–174 с.
2. <https://trc15.ru/Methodology-work-with-gifted-children> (дата обращения 12.04.2022).
3. <https://www.informio.ru/publications/id3190/Matematicheskaja-odarennost-i-ee-razvitie> (дата обращения 12.04.2022).
4. <https://research-journal.org/pedagogy/matematicheskie-sposobnosti-rebenka-i-ego-temperament/> (дата обращения 12.04.2022).
5. Sowell E.J., Zeigler A.J., Bergwall L., and Cartwright, R.M. Identification and description of mathematically gifted students: a review of empirical research / Gifted Child Q.–1990.–№34.–Р. 147–154. doi: 10.1177/001698629003400404
6. Богоявленская, Д.Б., Шадриков, В.Д., Бабаева Ю.Д., Брушлинский, А.В., Дружинин В.Н. / Рабочая концепция одаренности/ Д.Б. Богоявленская и др. –М., 2003.–С. 30-56.
7. Шадрикова, В.Д. Рабочая концепция одаренности / В.Д.Шадриков. –М.: Просвещение, 1998.–С. 41-78.
8. <https://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/2012/01/11/matematicheskie-sposobnosti-uchashchikhsya> (дата обращения 14.04.2022).
9. <https://edu.kpfu.ru/mod/page/view.php?id=201590> (дата обращения 20.04.2022).
10. Лейтес, Н.С. Возрастная одаренность школьников / Н.С.Лейтес.– М.: Академия, 2000. – С. 10-54.

Т.Д. Скуднова

ШКОЛА АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье раскрыты основные концептуальные положения антропологического проекта в педагогическом образовании, реализуемого в настоящий момент в рамках деятельности Центра междисциплинарных исследований «Антропология детства», и показаны практические результаты, полученные за истекший период.

Ключевые слова: антропологизация образования, антропологический проект, живое знание, антропопрактики, субъекты, рефлексия, саморазвитие, самореализация, самоидентичность, психолого-педагогическая поддержка.

T.D. Skudnova

SCHOOL OF ANTHROPOLOGICAL PRACTICE IN PEDAGOGICAL EDUCATION

Abstract. The article reveals the main conceptual provisions of the anthropological project in teacher education, currently implemented within the framework of the activities of the Center for Interdisciplinary Research "Anthropology of Childhood" and shows the practical results obtained over the past period.

Keywords: anthropologization of education, anthropological project, living knowledge, anthropopRACTICEs, subjects, reflection, self-development, self-realization, self-identity, psychological and pedagogical support.

В марте 2022 г. исполнилось два года с момента создания по инициативе директора Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) «РГЭУ (РИНХ)», доктора политических наук, профессора А.Ю. Голобородько на базе кафедры психологии Центра междисциплинарных исследований «Антропология детства». Основные ориентиры инновационной антропоцентрированной воспитательно-образовательной системы деятельности Центра изложены в Уставе и разработанной на его основе Дорожной карте Форсайт-проекта «Детство - 2030». Концептуальный подход в антропоориентированном образовании задается, на наш взгляд, тремя важнейшими детерминантами: содержанием образования, принципами его организации и субъектами образования. В состав команды, реализующей цели и задачи нашего междисциплинарного антропологического проекта, входят заведующая кафедрой психологии, кандидат психологических наук, доцент О.А. Холина, доктор философских наук, профессор кафедры, научный руководитель Центра Т.Д. Скуднова, заместитель декана ФПиСП, кандидат филологических наук, доцент А.В. Макаров, преподаватель кафедры С.Э. Бартенева, кандидат психологических наук, доцент Е.В. Казанцева, кандидат педагогических наук, доцент Л.Я. Жилина, кандидат педагогических наук, доцент Т.И. Меньшикова, доцент кафедры В.И. Мищенко, кандидат филологических наук, доцент О.А. Липовая, кандидат психологических наук, доцент А.Е. Москаленко, кандидат филологических наук, доцент Е.Г. Петрова.

Цель статьи – раскрыть основные концептуальные положения антропологического проекта в педагогическом образовании, реализуемого в настоящий момент в рамках деятельности Центра междисциплинарных исследований «Антропология детства» и показать практические результаты, полученные за истекший период. Характеризуя содержание педагогического образования, необходимо подчеркнуть, что в традиционных технологиях воспитательно-образовательного процесса в педагогических вузах отсутствует важнейший механизм развития – рефлексия на себя, на самопознание, саморазвитие, самовоспитание, в целом на «образовывание» самого себя, самовыстраивание образа «Я». Характеризуя современную ситуацию как «антропологический кризис» цивилизации, кризис модели европейского человека, в основе которого лежит процесс его расчеловечивания, можно выделить важнейшие проблемы общества и образования. На наших глазах стремительно меняется духовно-психологический климат общества, требующий оперативного реагирования на вызовы цивилизации и повышения роли воспитания как важнейшего элемента обновления содержания образования. Рационализм и прагматизм «новой нормальности» практически полностью обнулil духовность сознания современного человека, кардинально изменив ценностное содержание его жизнедеятельности. Общество потребления оказалось сегодня в критической точке бифуркации: либо начало духовно-нравственного возрождения, либо движение к гуманитарной катастрофе, в которой не останется места ни социальным лидерам, ни аутсайдерам.

Сегодня речь идет прежде всего об изменении стратегических ориентиров педагогического образования, основанных на антропологической парадигме, раскрывающей целостный творческий

потенциал человека в его природно-биологическом, социально-культурном и духовно-экзистенциальном измерениях. Антропологически ориентированное педагогическое образование наряду с формированием знаний, умений, навыков, способностей и компетенций ставит своей основной задачей целостное развитие человека, понимаемое как саморазвитие субъекта образования, автора собственной жизнедеятельности, биографии и судьбы. В рамках гуманитарно-антропологического подхода реализуется междисциплинарный синтез философии, психологии, педагогики и психолого-педагогической антропологии как синтетической философии образования, положенной в основу работы Центра «Антропология детства».

Лишь в оптике целостного знания о высшем назначении и призвании человека, о закономерностях его становления возможно принципиальное переосмысление самого понятия «образование», понимаемого и реализуемого не только как социальный институт, но и как «способ ценностно-смыслового самоопределения человека в культуре» [12], создающий фундаментальные основы жизнедеятельности человека и условия становления «собственно человеческого в человеке». С этой точки зрения, педагогическое образование - это необходимый атрибут события человека, всеобщая культурно-историческая форма раскрытия и становления сущностных сил человека, его творческих способностей, трансформации идентичности, обретения человеческого облика в пространстве культуры и в процессе перехода в новый хронотоп.

Острые проблемы современной социокультурной ситуации (разрушенные межпоколенные связи, отчуждение и противостояние в семье и школе, отсутствие жизнеспособных общностей людей, кризис доверия, дефицит общения, понимания и т.д.) порождают девальвацию социальных, культурных, национальных, образовательных ценностей и смыслов, стихийное образование в подростковой и молодежной среде субкультурных сообществ, имеющих асоциальный и криминогенный характер. Перечисленные социальные риски ставят перед педагогическим образованием следующие важнейшие задачи.

1. Формирование нового педагогического мировоззрения, изменение функциональных ролей педагогов и воспитателей (эффективный менеджер, тьютор, навигатор, фасилитатор, консультант, помощник) на основе развития антропологической культуры.

2. Обеспечение психолого-педагогического сопровождения воспитательно-образовательного процесса на всех ступенях образования.

3. Развитие профессиональной субъектности студентов на основе внедрения антропопрактик и антропотехнологий обретения «живого знания» (В.П. Зинченко), раскрывающих рефлексивные возможности алгоритма обретения субъектности (код «ЗС»):

-самоопределения и самоидентификации на основе самопознания: *Кто я? Какой я? На что я способен? «В чем мое предназначение? В чем цель и смысл моей жизни?»*

-самоорганизации: *Что я должен делать для достижения своей цели? Какими возможностями я обладаю? Чего не хватает? Как этого достичь?*

-синхронизации: *соотнесение себя с окружающим миром и другими людьми, обстоятельствами и вызовами времени, самоопределение своей позиции, стратегии жизни, самоидентичности и субъектности.*

Кардинальное решение перечисленных выше педагогических задач возможно, если главным императивом обновления современного педагогического образования станет его антропологизация. Однако содержательное обсуждение самой возможности построения воспитательно-образовательной системы как антропопрактики (практики выращивания собственно «человеческого в человеке») связано с рассмотрением основных концептуальных принципов и важнейших целевых ориентиров такой инновационной системы. Рассмотрим, на каких концептуальных положениях строится деятельность Центра «Антропология детства».

Первая концептуальная идея состоит в том, что деятельность Центра связана, прежде всего, с разработкой понятия содержания образования как вопроса о единстве многообразия процессов воспитания-образования и форм его организации в образовательном пространстве педагогического вуза. Для разработки концепта антропологизации педагогического образования на кафедре психологии факультета психологии и социальной педагогики ТИ имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ) име-

ется большой научный задел: грант РГНФ «Антропологизация образования и профессиональной подготовки педагогов-психологов» (Скуднова Т.Д., 2007), многочисленные монографии и статьи в научных журналах ВАК, РИНЦ, сборниках научных конференций, форумов и т.д. [2-13]. В них показано, что в сложившемся неопределенном, турбулентном мире и неустойчивом социуме повышается роль и антропологический смысл институтов дошкольного и дополнительного образования и социального воспитания, которые восполняют возможности основного школьного и высшего образования.

Проблема инновационного антропоориентированного обновления педагогического процесса связана с дополнением предметного содержания образования специальной организацией психолого-педагогической поддержки и сопровождения посредством антропопрактик, развивающих индивидуальные возможности, адекватные личностным способностям субъектов образования и воспитания. Важной составляющей антропоориентированного воспитательно-образовательного процесса является полнота видов и форм индивидуальной и совместной творческой деятельности в развивающем пространстве окружающей среды. Встречаясь в процессе совместной деятельности с живыми носителями разных форм культуры, ребенок не только знакомится с ее предметным содержанием, но погружаясь в универсум культуры, взаимодействуя с взрослыми, обретает ценностно-смысловые основания самоидентификации, ориентировочные основы для самоопределения, опыт социального и культурного взаимодействия, участвуя в процессах совместного культуротворчества.

Таким образом, наши исследования и практическая психолого-педагогическая деятельность показывают, что полнота и целостность развития и становления растущего человека в воспитательно-образовательном пространстве возможны, если стратегия его жизни будет связана с укоренением в культуре; культивируется преемственность отечественных традиций, ценностей и смыслов; раскрываются цели, смыслы и перспективы жизнотворчества. Реализация этой идеи нашла свое воплощение в совместной разработке и внедрении антропоориентированных программ развития на основе договоров о сотрудничестве с социальными учреждениями г. Таганрога: МБДОУ д/с №99 (директор Почтарь Ю.Н.), ЦВР (директор Шкурко А.В.), Центра помощи детям №5 (директор Чекаленко Е.С.), педагогическим лицеем (директор Кочеткова О.А.), АНО «Луч надежды» (директор Бартенева С.Э.) и др.

Вторая концептуальная идея связана с осмыслением подлинного содержания понятия «субъект образования». В психологической антропологии (психологии человека) в основу построения теории становления и развития человека как субъекта собственной жизни были положены две предельные категории, введенные психологом В.И. Слободчиковым: субъективная реальность и событийная общность [14]. Автор подчеркивает, что подлинной ситуацией развития, где впервые зарождаются специфически человеческие способности, «функциональные органы» его субъективности, позволяющие человеку самому построить эмоционально-ценностное отношение к жизнедеятельности и окружающему миру, является его событие с другими. Событие в образовании определяет то, что развивается, результатом развития чего оказывается та или иная форма индивидуальной субъективности. Каждый студент становится, таким образом субъектом образования.

Мы исходим из того, что в российской образовательной традиции особой ценностью и вектором развития является движение в сторону *само*-построения личности, образования *само*-деятельного, *само*-сознающего, *само*-устремленного существа, способного к *само*-развитию. Именно эта социокультурная, духовная ценность определяет антропоцентрированную программу действий педагога-воспитателя, с которой он и входит в со-бытийную общность с ребенком. В антропологически ориентированном образовании ребенка нельзя заставить быть самостоятельным, активным, чтобы стать личностью. Педагог-воспитатель, тьютор может лишь создать психолого-педагогические условия, в которых у личности действительно появляются мотивы самому развиваться в соответствии со своими потенциальными возможностями и способностями. Такие условия можно создать в том случае, если педагог целенаправленно и осознанно выстраивает детско-взрослую со-бытийную общность в процессе совместного творческого взаимодействия как субъектов воспитательно - образовательной деятельности. Эта общность становится жизненным пространством, *антропопрактикой*, инновационной технологией обретения детьми и подростками собственной, индивидуальной субъективности в совместной творческой деятельности. Очевидно, что сформулированные концептуальные

идеи как ценностно-смысловые основания антропоориентированной воспитательно-образовательной системы требуют адекватного и конкретного технологического сопровождения.

Обозначим целевые ориентиры разработки технологических средств реализации антропологического проекта педагогического образования (АППО).

1. Целенаправленное формирование воспитательно-образовательных ресурсов: интеллектуального, духовно-нравственного, профессионально-деятельностного, организационного, управленческого и др.

2. Подготовка педагогов - профессионалов с антропологическим мышлением и высоким уровнем антропологической культуры как участников концептуализации проектной идеи и ее реализаторов; становление коллективного субъекта - создателя программы реализации инновационного проекта, которая является стержнем любого образовательного института. Каждый образовательный институт (от детского сада до аспирантуры) должен иметь свою программу образования, комплекс конкретных подпрограмм, призванных исполнить образовательную миссию соответствующего уровня.

3. Третий целевой ориентир – это разработка антропологических моделей развития, которые могут обеспечить непрерывность различных ступеней образования.

4. Четвертый целевой ориентир – разработка антропоориентированной модели и инфраструктуры совместной воспитательно-образовательной деятельности как синтеза воспитательно-образовательного процесса и междисциплинарной научно-исследовательской деятельности.

Первые шаги в этом направлении предпринимаются в научно-исследовательской и практической деятельности Центра «Антропология детства». Как уже было упомянуто выше, на основе договоров с институтами дошкольного, дополнительного образования и социального воспитания осуществляется разработка и реализация конкретных антропоориентированных программ развития, психолого-педагогической поддержки и сопровождения детей и подростков на базе деятельности «Психологической клиники» (доцент О.А. Холина) и «Лаборатории практической и экспериментальной психологии» (доцент В.И. Мищенко).

Важную роль в решении задач антропологизации педагогического образования играет деятельность межкафедрального Методологического семинара (профессор Т.Д. Скуднова), проводимого на регулярной основе в рамках деятельности Центра «Антропология детства» с участием ведущих философов, психологов, педагогов, преподавателей, магистрантов, аспирантов ведущих кафедр Таганрогского института имени А.П. Чехова, РГЭУ (РИНХ), ЮФУ, а также специалистов учреждений общего, дошкольного и дополнительного образования г. Таганрога и Неклиновского района. Результативность и эффективность междисциплинарных исследований нашла свое отражение в докладах и выступлениях постоянных участников семинара, а также в работе Форумов по проблемам антропологии детства (Всероссийского и Международного) и в материалах двух коллективных монографий: «Проблемы детства в фокусе междисциплинарных исследований» (Ростов-на-Дону, Фонд науки и образования, 2020) и «Культурно-историческая теория Л.С. Выготского и проблемы современного образования» (Ростов-на-Дону, Фонд науки и образования, 2021) [3, 2]. Активное участие в деятельности Центра принимают ведущие ученые кафедр психолого-педагогического образования и медиакоммуникации (И.В. Чельшева, Л.И. Кобышева, А.Т. Латышева, О.И. Ефремова), теории и философии права (Ю.А. Сердюкова, И.Н. Самойлова, А.В. Шолохов, Е.В. Дудникова), общей педагогики (О.А. Кочергина, Л.В. Быкасова, И.А. Стеценко), истории (А.А. Волвенко, Н.В. Селюнина), педагогики дошкольного, начального и дополнительного образования (М.В. Кревсун, И.Е. Буршит) и др.

Таким образом, результаты наших междисциплинарных исследований и практическая деятельность Центра «Антропология детства» показывают, что педагогическое образование в XXI веке – это школа антропологической практики, практики выращивания «человеческого в человеке» в пространстве цифровой социализации. Это один из важнейших путей обновления и трансформации образования, доминантой которого является не утилитарная социализация подрастающего поколения, не культура полезности, а культура достоинства, направленная на саморазвитие сущностных сил человека, его самоопределения и творческой самореализации в социуме. В заключение приведем цитаты из «Живого знания» В.П. Зинченко: «Войдем в Мир образования вместе... Может быть, назначение мира образования состоит в образовании мира у своего субъекта (субъектов). Желательно,

чтобы этот мир был человеческим и человечным... Личность рождается при решении экзистенциальной задачи освоения и овладения сложностью собственного бытия...» [1, 14]. «Заповедь «не навреди» выполнима через воспитание человека, способного к самоопределению и самоизменению, через построение такой образовательной среды, которая распахивает перед растущими людьми веер равнодостоинственных направлений самоизменения, а не зомбирует один, единственно верный, «научно обоснованный» путь, который лишь для некоторых окажется подлинным, собственным» [1, 283].

ЛИТЕРАТУРА

1. Зинченко, В.П. Живое знание: психологическая педагогика/ В.П. Зинченко. – Самара, 1998. – 296 с.
2. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского и проблемы современного образования. Колл. моногр. / Под общей ред. А.Ю. Голобородько. – Ростов-на-Дону, Фонд науки и образования, 2021. – 194 с.
3. Проблемы детства в фокусе междисциплинарных исследований. Колл. моногр. / Под общей ред. А.Ю. Голобородько. Ростов-на-Дону, Фонд науки и образования, 2020. – 351 с.
4. Скуднова, Т.Д. Философская антропология - методологическая основа педагогического образования. // Alma Mater. Вестник высшей школы. - 2006. - №10. С. 23-29.
5. Скуднова, Т.Д. Аксиологическая позиция личности как стратегическая цель образования// Вестник АГУ. Выпуск 1. Майкоп, 2008. – С. 34-39.
6. Скуднова, Т.Д. Психолого-педагогическая поддержка профессионального саморазвития в системе лицей-вуз. // Преподаватель XXI век. - №3. - 2006. – С.55-60.
7. Скуднова, Т.Д. Философские основы антропологизации педагогического образования /Т.Д.Скуднова. – Ростов-на-Дону, ЮФУ, 2007 – 352 с.
8. Скуднова, Т.Д. Социально-философские основания трансформации педагогического образования. /Т.Д.Скуднова. – М. Социально-гуманитарные знания, 2009. – 292 с.
9. Скуднова, Т.Д. Социально-философский анализ трансформации педагогического образования // Социально-гуманитарные знания. – №12, – 2008.
10. Скуднова Т.Д. Философско-антропологические основания трансформации социально-педагогического образования// Вестник АГУ. Выпуск 8. Майкоп, 2008. – С. 28-35.
11. Скуднова, Т.Д. Философско-антропологический фундамент современного педагогического образования// Философия права. РЮИ МВД России. – №6. –2008. – С. 32-35.
12. Скуднова, Т.Д. Образование как способ ценностно-смыслового самоопределения человека в культуре// Философия права. – №5. – РЮИ МВД России, 2009.
13. Скуднова, Т.Д., Макаров, А.В. Культурно-историческая психология детства Л.С. Выготского (К 125-летию со дня рождения)// Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3. Педагогика и психология. 2021. – №2 (278). – С. 110-119.
14. Слободчиков, В. И., Исаев, Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов/ В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

Т.Д. Скуднова, Е.В. Бех

АКТУАЛЬНОСТЬ ИДЕЙ ЭРИХА ФРОММА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБЩЕСТВА И ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье раскрываются основные положения антрополого-гуманистического психоанализа Эриха Фромма и показана актуальность его идей в современных условиях глобальных трансформаций в обществе и образовании.

Ключевые слова: психоанализ, экзистенциальные противоречия, смысл жизни, отчуждение, свобода, ресурс человечности, социальный характер.

T.D. Skudnova, E.V. Bekh

THE RELEVANCE OF THE IDEAS OF ERICH FROMM IN MODERN CONDITIONS OF TRANSFORMATION OF SOCIETY AND EDUCATION

Abstract. The article reveals the main provisions of the anthropological-humanistic psychoanalysis of Erich Fromm and shows the relevance of his ideas in modern conditions of global transformations in society and education.

Keywords: psychoanalysis, existential contradictions, the meaning of life, alienation, freedom, resource of humanity, social character.

Актуальность статьи обусловлена вызовами перехода общества к новому этапу своего развития, характеризуемому как эпоха неопределенности, неустойчивости, сложности и неоднозначности и требующему от нас новых стратегий социализации, когда окружающая нас реальность отражает трансформацию жизненного самоопределения всех социальных субъектов. Эра дефицита общения, понимания, смыслов, переоценки ценностных ориентаций и ориентиров усиливает роль трудов представителей гуманистического психоанализа. Важно подчеркнуть, что современный этап цивилизационного развития характеризуется как этап постнеклассической науки, основными чертами которого являются междисциплинарный дискурс и человекообразная ориентация исследований. К числу таких ученых по праву можно отнести одного из прогрессивных представителей экзистенциально-гуманистического направления в психологии Эриха Фромма, идеи которого представляют собой синтез неопрейдизма, философской антропологии и социального конструктивизма.

Известно, что еще в XIX веке австрийский психолог, психиатр и невролог Зигмунд Фрейд создал свое направление в психологической науке, получившее название «фрейдизм». Главным методом в данном направлении являлся психоанализ. Сам Фрейд определил свою психоаналитическую теорию как исключительно научную. Здесь нашли свое отражение идеи позитивизма, последователем которых и являлся психолог. Слово «психоанализ» имеет греческие корни, оно произошло при слиянии понятий «psyche» – душа и «analysis» – разложение. По Фрейду психоанализ – это общая теория и метод лечения нервных и психических заболеваний. Атеизм и отказ от поиска смысла жизни, сведение почти любого действия человека к инстинктивному и бессознательному были основаниями для критики его идей многими психологами, в том числе и Эрихом Фроммом.

Целью статьи является на основе анализа основополагающих идей антрополого-гуманистического психоанализа Эриха Фромма показать актуальность его идей в современных условиях глобальных трансформаций в обществе и образовании.

Эрих Фромм (1900 – 1980) – один из основоположников неопрейдизма, немецкий социолог, философ, психоаналитик, социальный психолог, основоположник антрополого-гуманистического психоанализа. Он родился в семье ортодоксальных иудеев. Обучался в национальной еврейской школе, затем поступил в Гейдельбергский университет, где изучал социологию, философию и психологию. Здесь же в университете он впервые знакомится с идеями Зигмунда Фрейда. Продолжая свое обучение в Берлинском Институте психоанализа, он увлекся практической психологией и по окончании института начал частную практику как психоаналитик.

В 1932 г. Эрих Фромм знакомится с трудами Карла Маркса, которые произвели на него неизгладимое впечатление. Психолог писал: «Меня глубоко волновали вопросы индивидуальных и социальных феноменов, и я стремился найти ответы на эти вопросы. Я нашел ответы в системах Маркса и Фрейда. Но я также был увлечен анализом различий между этими двумя системами и желанием разрешить эти противоречия... я хотел добиться синтеза, который должен был стать следствием понимания и критики обоих мыслителей» [7]. Именно в это время начинается период становления совершенно нового антрополого-гуманистического психоанализа.

Работая в США, Фромм знакомится с множеством новых психологов и психоаналитиков, в том числе и с будущими яркими представителями неопрейдизма. В этот период он начинает разрабатывать основные положения антрополого-гуманистической теории психоанализа. Переход от проблем индивидуальной психологии к психологии межличностных отношений был осуществлен Фроммом после подробного изучения теории межличностных отношений Салливена [7]. Отношение человека к миру – так стала звучать ключевая проблема психологии в работах ученого. Философское, социологическое и психологическое образование, многолетний практический опыт, взаимодействие

с разнообразными специалистами стали основой для создания кардинально новой целостной картины общества и человека великим «художником» Эрихом Фроммом.

Идея Фрейда о бессознательном подверглась резкой критике со стороны Фромма. Он считал, что австрийский психолог совершенно не раскрывает проблему взаимодействия индивида и общества и не учитывает социокультурную, биологическую и экзистенциальную природу человека. Эрих Фромм впервые высказывает мысль о том, что понимание человека должно начинаться с анализа общества, в котором он живет. За основу своих теорий и идей он берет антрополого-философскую концепцию, где внутренний мир человека выводится на первый план, а экзистенциальные противоречия, поиск смысла жизни и стремление к преодолению отчуждения являются главными темами рассуждений. Само существование (экзистенция), по мнению Фромма, и есть проблема человека. В статье, посвященной 120-летию со дня рождения Э. Фромма, Т. Д. Скуднова пишет: «Отвечая на вопрос «Что такое человек?», многие мыслители прошлого пытались также понять его природу, подчеркивая, с одной стороны, разумность человека, с другой, – его социальность. Позиция Э. Фромма была принципиально иной. Не давая конкретного определения человека, рассматривая этот загадочный феномен как философское понятие, мыслитель подчеркивал, что сущность человека выражают противоречия, свойственные амбивалентной природе человеческого бытия. По его мнению, мотивацию поведения человека нельзя объяснить только исходя из биологических и социокультурных факторов, игнорируя его экзистенциальное (духовное) измерение. Проблема сущности человека понимается Фроммом как глубинное экзистенциальное понятие. «Человек – единственное животное, для которого собственное существование является проблемой: ее он должен решить и от нее нельзя никуда уйти» [3].

Исследователь рассуждал так: человеческая природа амбивалентна и состоит из противоречий; рождаясь, мы отделяемся от природы, теряем чувство защищенности и единения; регрессивное стремление к истокам – животной жизни и предкам – является несостоятельным и ведет к разрушению, страданию и смерти. По его мнению, прогрессивным является изучение развития внутренних человеческих сил (потенциалов, ресурсов человечности). Именно созидательная деятельность, по мнению Фромма, есть процесс формирования личности. Но где же тогда противоречие? Ведь прогрессировать и регрессировать одновременно нельзя. Сформированная личность ищет свою индивидуальность и начинает отстаивать ее. Однако ощущение отделения от общества и отрешённости от мира в целом, заставляет человека почувствовать свою незначительность в сравнении со всем, что не входит в собственное «Я». Это возрождает в человеке стремление соотнести себя с кем-либо, стать причастным к чему-либо и в итоге обрести смысл в единении с собой и другими людьми. Все влечения человека, его наклонности не являются биологически обусловленными, как считал Фрейд, они – продукты социальной культуры. Задача социальной психологии, по определению Фромма, – изучить процесс формирования личности в ходе истории. Ответы на вопросы о возникновении тех или иных влечений человека можно найти, если провести подробный анализ эпох, предшествующих современности. Люди создаются историей, а история – людьми и здесь возникает противоречие, разрешение которого и есть задача психологии.

Изучая «человеческую природу», ученый подчеркивал, что она не может быть строго фиксированной, но бесконечно пластичной тоже не является. На формирование личности влияет не только историческая эволюция, но и психологические законы, и наследственные механизмы. Для объяснения связи между ними он дает определение понятия «адаптация»: как приспособление к изменяющимся условиям она может быть статической и динамической. Статическая адаптация проявляется в неизменности характера, но с добавлением новых привычек при смене привычной среды. Например, переезд в другую страну не изменит человека в корне, но скорректирует его поведение в соответствии с требованиями менталитета нации данного государства. Динамическую адаптацию он считает вынужденной, она формируется при столкновении с неизбежной, даже опасной ситуацией, происходящей регулярно. Например, подчинение ребенка суровому отцу. Враждебность, ненависть будут подавляться детским страхом. Такое приспособление изменяет человека. Социальный характер, по его мнению, также является результатом динамической адаптации.

Актуально сегодня звучит рассуждение Э. Фромма о человеке и обществе. Уход человека от средневековых устоев в корне менял личности и цели. Человек – современник Фромма вряд ли бы

понял человека эпохи Средневековья и наоборот. Причиной этому были бы элементарные цели каждого из них и способы их достижения. По мнению Эриха Фромма, переход западного общества к капиталистическому строю изменил всю человеческую природу, стал переломным моментом в духовном развитии. Экономическое благополучие становится центром в ценностной ориентации общества. Рост производительных сил делает реальностью прекращение непрерывной борьбы за удовлетворение все возрастающих материальных нужд. Труд ради накопления положительно влиял на развитие человечества, но только в экономической сфере. На самом деле человек стал лишь деталью огромной машины, созданной им самим, и работал уже ради внеличных целей. Общество начинает стремиться к свободе и в некотором роде получает ее. Но что такое «свобода»? Действительно люди добились ее или в очередной раз стали зависимыми от собственных убеждений? Эти вопросы Эрих Фромм анализирует в своей работе «Бегство от свободы» и приходит к выводу: приобретая собственность, человек теряет свободу [8].

В работе «Бегство от свободы» автор пишет, что капитализм избавил человека от традиционных уз, внес огромный вклад в развитие позитивной свободы. Личность теперь можно было характеризовать как активную, критическую и ответственную. Общество стремительно развивает промышленную, а, следовательно, и экономическую сферы. Однако у капитализма есть и другая – отрицательная – сторона. Ощущение отчужденности, одиночества и изолированности стало расти в геометрической прогрессии. Психолог подчеркивал, что концепция капитализма предполагает, что человек делает все для себя, для своих целей, в ней провозглашается индивидуалистический характер, который неизбежно ведет к одиночеству. Экономический индивидуализм почти не отличается от психологического, в обоих случаях человек сталкивается с огромной, подавляющей силой. Мир, который построил человек, больше не являлся продуктом – он стал хозяином. Кризисы, войны, безработица и другие экономические явления управляют человеком. Сохраняя иллюзию могущества и самостоятельности, люди стали частью большой экономической машины. Отношения между ними также изменились. Вопреки сформулированному Иммануилом Кантом еще в 18 веке категорическому императиву [2], человек больше не относится к другому как к цели, а только как к средству. Межличностные отношения утратили человеческий смысл, они носят характер манипуляций, отчуждения и безразличия. Уверенность в себе становится лишь отражением того, что думают о человеке другие. Личность становится ослабленной и даже пустой. Эта пустота (экзистенциальный вакуум) заполняется разными способами: накоплением капитала, приобретением различной собственности, наличием власти и престижа и другими. Положительное влияние этих «поддерживающих» факторов было лишь поверхностным и сохранялось до тех пор, пока существовали данные факторы. Мир наполнился абстракциями, неопределенностями и манипуляциями. На первый план во всем выводилась выгода, даже в любовных отношениях. Таким образом, было показано, что свобода скорее стала бременем и люди старались «бежать» от нее.

На основе глубокого анализа человеческой природы и общества Эрих Фромм создал гуманистическую этику, где единственным критерием было благополучие человека. Общество, считал он, которое не препятствует реализации потребностей человеческой природы, является здоровым. Именно потребности становятся главными мотивационными силами, определяющими развитие истории, а также критериями оценки нормы и патологии человека и общества. Работа «Человек для самого себя» непосредственно посвящена вопросам этики. Гуманистическая этика Фромма представляет собой прикладную науку об искусстве жить. Как всякое искусство, считал Фромм, жизнь подчинена системе норм, которые человек сам должен устанавливать для своего поведения. В гуманистической этике добро – это раскрытие человеческих сущностных сил, а добродетель выражает ответственность по отношению к собственному существованию. Злом же является всё, что препятствует развитию человеческих способностей [11] Такими были основные психоаналитические идеи Э. Фромма, которые кардинально отличались от идей Фрейда.

В середине XX века происходит смена парадигмы научного мышления. Хотя классический психоанализ З. Фрейда и остается фундаментальным – появляется современный психоанализ с совершенно иными концепциями. Термин «современный психоанализ» впервые употребил американский психоаналитик и психиатр Хайман Спотниц. Он писал: «...я надеюсь, что «современный психоана-

лиз» лучше всего показывает, что теория лечения, представленная в этой книге (Современный психоанализ шизофренического пациента), по своей сути является фрейдовской теорией и фрейдовским методом терапии, переформулированной на основе последующих психоаналитических исследований» [4]. Х. Спотниц изучал нарциссические неврозы, включая шизофрению. Он критиковал идею Фрейда о том, что пациенты с такими расстройствами не могут вылечиться и что им нужно научиться справляться с этими симптомами, привыкнуть к ним. Причину шизофрении австрийский психоаналитик определял, как регрессию к стадии нарциссизма. Спотниц не соглашался с этой идеей и говорил о том, что причиной является неудачная защита от деструктивного поведения и что такие пациенты могут излечиться, если будет изучена межличностная ситуация. Именно на основе анализа взаимоотношений людей американский психоаналитик формулировал свою концепцию.

Характерно, что в этот период одной из самых современных считается модель интерсубъективного подхода. Здесь в фокусе исследования находится взаимодействие наблюдателя и объекта наблюдения. Единственной реальностью, доступной для психоаналитического исследования в данном подходе, признается субъективная реальность пациента, субъективная реальность аналитика и психологическое поле, создаваемое в результате их взаимодействия. Как и в концепциях Спотница в интерсубъективном подходе происходит полное переосмысление идей Фрейда, а также их критика. Из двух этих точек зрения видно, что современные психоаналитики в своих исследованиях используют клинический способ объяснения заболеваний. Они отталкиваются от анализа человеческих, объектных взаимоотношений и здесь можно найти огромное сходство между современным психоанализом и гуманистическим психоанализом Э.Фромма.

Рождаясь, мы становимся частью общества, и, желаем ли мы того или нет, оно влияет на формирование нашей личности, иногда в корне изменяя её. Наше время ставит перед нами экзистенциальные вопросы, решение которых кроется в изучении этой огромной социальной структуры. Интенсивное экономическое развитие, научно-технический прогресс, геополитические и социокультурные трансформации кардинально изменили, мир со времени жизни Эриха Фромма, однако именно его идеи актуализируются в современной реальности. Мы все еще части огромной машины, созданной нами самими, как и писал психолог. Превращение людей в средство вместо цели дегуманизировало межличностные отношения и привело к «расчеловечиванию человека». Психологи и психоаналитики активно изучают причины возникновения этих феноменов, увеличивая количество психологической теории, концепций и парадигм, не находя источника проблем и путей их решения. Поверхностное наблюдение за ситуацией глобального кризиса не дает адекватной научной картины современности, порождает все новые вопросы, требующие ответа.

Иметь или быть? Таков центральный вопрос современного человека, о чем писал Фромм, отмечая, что большая часть людей живет по способу «иметь», а чем больше человек имеет, тем более он теряет свободу, попадая в зависимость от своей собственности. Однако суть человеческого существования заключается отнюдь не в этом. Мы можем «иметь и быть», или только «иметь», или только «быть», но при этом жить в деградирующем обществе с прогрессирующими техническими и экономическими сферами [9].

В своей работе «Искусство любить», Фромм утверждает, что только любовь имеет продуктивный, плодотворный характер деятельности: «...любовь единственный разумный и удовлетворительный ответ на проблему человеческого существования; любое общество, которое так или иначе мешает развитию любви, должно рано или поздно погибнуть...» [10]. В прогрессирующем социуме технического прогресса исчезает духовность, важность чувств и эмоций. Любовные отношения становятся все более похожими на рыночные, об этом писал Фромм еще в середине XX века. Реальная личная мысль подменяется общественной и воспринимается как жизненно важная. Разрешением таких проблем и занимается антрополого-гуманистический психоанализ, созданный Эрихом Фроммом. Обращение к его идеям и их переосмысление в контексте вызовов современности поможет психоаналитикам спасти человечество от духовно-нравственной и эмоциональной деградации.

В работе «Человек для самого себя» Эрих Фромм рассматривает проблемы этики, норм и ценностей, которые ведут человека к самореализации и осуществлению его творческого потенциала. Анализ произведений классика позволяет выделить главные экзистенциальные идеи: развитие нравствен-

ных качеств человека, самопознание и саморазвитие как смысл и жизненная цель. Можно утверждать, что свобода в экзистенциалистской философии Фромма выступает как два неперенных условия:

- возможность выбора человеком своей цели (свобода воли);
- возможность достичь человеком поставленной цели (свобода действия).

Ключевая проблема экзистенциально-гуманистической антропологии Эриха Фромма – это вопрос о модусах человеческого существования. Дихотомия «иметь или быть», вскрывающая экзистенциальное противоречие, является побудительным мотивом самореализации человека и приобретает сегодня особую значимость и актуальность [9]. В своем экзистенциальном поиске ученый направлен на осмысление важнейших человеческих проблем: любовь, смысл жизни, свобода, власть, смерть, которые отражают естественное стремление людей обрести самих себя, реализовать свои актуальные потребности и личностные потенциалы. Экзистенциально-гуманистическая антропология Э. Фромма включает в себя психоаналитические, экзистенциальные, собственно антропологические и гуманистические идеи. Доминанта философской рефлексии ученого – целенаправленное постижение сложности, загадочности, противоречивости и тайны Человека. Подлинной ценностью человека мыслитель считает способность к любви, детерминирующую, опосредующую и предопределяющую переход от эгоизма к альтруизму, от обладания к бытию и гуманистическому мировоззрению.

Как видно из представленного в статье анализа, творчество немецко-американского социолога, философа, социального психолога, психоаналитика Эриха Фромма уже в конце XX столетия послужило темой исследований в многочисленных диссертационных работах, монографиях, научных статьях российских ученых. Серьезным этапом в актуализации наследия Э. Фромма явилось издание его трудов и публикации П.С. Гуревича, В.И. Добренкова, А.А. Гусейнова, И.М. Ильинского, В.С. Степина и др. Причины популярности творческого наследия Фромма кроются, на наш взгляд, не только в его оригинальных идеях, но и в кризисной ситуации, которая сложилась в мире в последние годы XXI века.

Таким образом, представленный в статье теоретический анализ показывает, что экзистенциально-гуманистическая антропология Эриха Фромма остается актуальной особенно в наше время цивилизационных трансформаций, в век неопределенности, нестабильности, сложности и неоднозначности, так как основной темой его исследований было раскрытие гуманистической, духовной сущности человека как реализации продуктивного, житнетворческого начала, ибо «в жизни нет иного смысла, кроме того, какой человек сам придает ей, раскрывая свои силы, живя плодотворно» [3].

Современная экзистенциально-антропологическая ситуация в научном познании складывается вокруг категорий человеческого бытия и форм самоопределения человека в постоянно изменяющемся, неопределенном и непредсказуемом мире. Экзистенциальная антропология ориентирована на изучение проблемного поля самоопределения человека в сложном и неоднозначном, ценностно-смысловом пространстве современной культуры и цивилизации. Антрополого-экзистенциальные ценностные установки содержат эвристический потенциал для философской рефлексии глобальных вопросов бытия. Синергия экзистенциальной антропологии, психоанализа и социальной философии создает новое понимание ключевых проблем внутреннего мира человека: его переживаний, выборов, модусов существования, субъектности, смысла жизни, предназначения и др. Как подчеркивают в своей книге «Гуманистическая антропология Эриха Фромма». В.И. Добренков и П.В. Агапов, «Обращение к антропологической проблематике, к анализу сущностных характеристик человека особенно актуально в кризисные, переломные моменты жизни человечества. Природа человека остается той решающей силой, которая позволяет человеку выжить, обеспечивает самосохранение и развитие общества в XXI веке» [1].

ЛИТЕРАТУРА

1. Добренков, В.И., Агапов, П.В. Гуманистическая антропология Эриха Фромма / В.И. Добренков. – М., 2015. – 208 с.
2. Кант, И. Категорический императив и всеобщая мировая ирония / И. Кант. – Литагент Алгоритм, Москва, 2020. – 272 с.
3. Скуднова, Т.Д. Экзистенциально-гуманистическая антропология Эриха Фромма // Э. Фромм и психоанализ. – Ин-т философии РАН, М., 2022.

4. Спотниц, Х. Современный психоанализ шизофренического пациента. Теория техники/ Х. Спотниц – Восточно-Европейский институт Психоанализа, 2004. – 296 с.
5. Старовойтов, В.В. Психоанализ и общество: психоаналитическое учение Эриха Фромма о поведении// История философии – 2009. – С. 143-156.
6. Старовойтов, В.В. Современный психоанализ – смена парадигмы мышления// История философии – 2001. – С. 29-37.
7. Старовойтов, В.В. Современный психоанализ: грани развития /В.В. Старовойтов – Рос. акад. наук, Ин-т философии. – М.: ИФ РАН, 2008. – 127 с.
8. Фромм, Э. Бегство от свободы/ Э. Фромм – Швеция, Философский архив, 2016. – 233 с.
9. Фромм, Э. Иметь или быть? / Э. Фромм, пер. с англ. Э. М. Телятниковой – АСТ; Москва; 2014. – 320с.
10. Фромм, Э. Искусство любить / Э. Фромм – Москва: Издательство АСТ, 2021. – 221, (3) с
11. Фромм, Э., Человек для самого себя /Э. Фромм – Москва Издательство АСТ 2021. – 320 с.

И.А.Стеценко, Л.Н. Брезгулевская

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВЫЯВЛЕНИЯ И РАЗРЕШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОНФЛИКТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В данной статье рассматривается сущность психолого-педагогических условий, а также вопросы выявления и разрешения профессиональных конфликтов в образовательной организации. Акцентируется внимание на особенностях форм педагогического управления, включающих в себя прогнозирование, предупреждение, стимулирование, регулирование, разрешение конфликтов. Анализируется совокупность психолого-педагогических условий, необходимых для результативного управления конфликтами в образовательной организации.

Ключевые слова: профессиональная деятельность педагога, профессиональный конфликт, управление конфликтами, выявление и разрешения конфликтов, прогнозирование конфликтов, предупреждение конфликтов.

I.A.Stetsenko, L.N. Brezgulevskaya

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE IDENTIFICATION AND RESOLUTION OF PROFESSIONAL CONFLICTS IN AN EDUCATIONAL ORGANIZATION

Abstract. This article examines and reveals the essence of psychological and pedagogical conditions, identification and resolution of professional conflicts in an educational organization. Attention is focused on the features of the forms of pedagogical management, including forecasting, prevention, stimulation, regulation, conflict resolution. The set of psychological and pedagogical conditions necessary for effective conflict management in an educational organization is analyzed.

Keywords: professional activity of a teacher, professional conflict, conflict management, conflict detection and resolution, conflict forecasting, conflict prevention.

Профессиональная деятельность педагога всегда связана с реализацией различных идей, жизненных позиций, целей, как отдельных людей, так и малых и больших коллективов, различных творческих сообществ. Нередко возникают разногласия и противоречия сторон, часто перерастающие в конфликты в образовательной организации [4]. В педагогической среде сама специфика работы предполагает наличие различных интересов в среде учащихся, учителей, педагогов, администрации, родителей. Отсутствие практических навыков в области разрешения конфликтных ситуаций создает трудности в решении профессиональных задач педагога [6].

Поэтому проблема управления, выявления и разрешения конфликтов в образовательной организации является одной из важнейших в педагогической сфере. Главными задачами педагогического управления конфликтами в образовательной организации является предотвращение, опережение, возникновение неблагоприятных, негативных конфликтов, конструктивизация неизбежных конфликтных ситуаций [2].

В связи с чем, создание комфортной атмосферы за счет создания определенных психолого-педагогических условий в образовательной организации является одной из важных управленческих задач.

Существует профессионально-педагогический классификатор, субъектами которого являются участники педагогической деятельности. Наше исследование посвящено рассмотрению конфликта: «педагог–администратор», «педагогический коллектив – администратор», «педагог – ученик», «педагог–родитель», «педагог–педагог». Отметим, что в основе конфликта в сфере образования лежат разногласия сторон, которые, как правило носят экономический, политический или этнический характер.

Как отмечает В.Е. Щербак, управление профессиональными конфликтами – целенаправленное воздействие на устранение (минимизацию) причин, породивших конфликт, либо на коррекцию поведения участников конфликта.

- переоценка или недооценка значимости конфликта;
- невосприятие, игнорирование существующего конфликта [8].

По мнению В.Е. Щербака умение руководителя заключается в том, чтобы увидеть конфликтную ситуацию, понять ее и предпринять направляющие действия для ее разрешения [9]. Автор приходит к такому утверждению, что именно руководитель образовательной организации несет ответственность, в частности, за ситуацию и взаимодействие в коллективе.

По нашему мнению, данное утверждение В.Е. Щербака является верным, т.к. в образовательной организации ответственность за все действия участников образовательного процесса несет именно руководитель (директор) организации. Именно он является основным разрешителем конфликтных ситуаций, его обязанность выявить причину возникновения профессиональных конфликтов в образовательной организации.

Для решения конфликтных ситуаций существует наука конфликтология, которая рассматривает психолого-педагогические условия предупреждения профессиональных конфликтов с помощью определенных классификаторов:

- **авторитарный тип** – убеждение и внушение;
- **партнерский тип** – разрешение конфликтов с помощью конструктивных методов.

Конструктивные методы включают в себя:

- a) **конструктивное взаимодействие** руководителя с конфликтующими сторонами;
- b) **восприятие доводов противной стороны;**
- c) **готовность к разрешению инцидента**, общий поиск решений, взаимоприемлемая альтернатива;
- d) **стремление совместить** личностные и организационные факторы;
- e) **восприятие как нормальный фактор деятельности.**

Но немало важными аспектами в выявлении и разрешении конфликтов в образовательной организации является предупреждение и управление конфликтами.

Так, Д.П. Зеркин выделяет несколько способов управления конфликтами:

- 1) предвидение,
- 2) предупреждение,
- 3) поощрение,
- 4) разрешение конфликтов [1].

По мнению Д.П. Зеркина, профилактика конфликтов в образовательной организации – это педагогическая работа, направленная на их возникновение и негативного влияния на итоги обучения и воспитания. Предупреждение конфликта связано с его прогнозированием. Прогноз – это представление о вероятном конфликте с конкретной возможностью указания места и времени его возникновения. Существуют основные методы прогнозирования: экстраполяция, моделирование предполагаемой конфликтной истории, выборочное обследование специалистов. Отправной точкой предотвращения конфликта является определение противоречия, порождающего проблемную ситуацию, что является условием возникновения вероятного конфликта.

Профилактика конфликтов в учебно-воспитательной деятельности осуществляется системой психолого-педагогических способов и средств. Они будут действительны при условии согласования интересов всех субъектов, участвующих в образовательном процессе.

Впрочем, согласование интересов, способствующее достижению консенсуса между субъектами образовательного процесса, не всякий раз приводит к положительному результату. Вследствие этого используются и иные модели предотвращения конфликтов интересов: их совмещение или подчинение интересов.

Наряду с профилактикой важную роль в решении педагогических конфликтов играет стимулирование конструктивных конфликтов, которые считаются двигателем современных преобразований и модернизации системы общественных отношений.

Исследование конкретных инцидентов имеет возможность использоваться в целях падения или же нейтрализации иных, больше деструктивных, ненужных в образовательном процессе.

Согласимся с Шараевой Л.Г., в том, что значительную роль играет конфликторегуляция, которая дает педагогическое воздействие на конфликтную ситуацию с целью, смятение, понижение или смещение его в другом направлении. Регулирование педагогического конфликта как процесса управления имеет свои этапы:

- 1) **осознание и признание конфликта** в образовательном процессе как данности;
- 2) **институализация конфликта**, допускающая определение правил и общепризнанных норм его функционирования и становления;
- 3) **правомерность конфликта** включает в себя признание конфликтующими субъектами наличия норм и правил поведения и их соблюдения;
- 4) **рационализация конфликта** способствует стимулированию членов конфликта к принятию, в том числе и невыгодных предложений, но позволяющих предотвратить враждебность;
- 5) **структурирование конфликтующих групп** разрешает замерить «силовой потенциал» членов конфликта и определять иерархию. Совместно с данными, методом структурирования определяется настоящее состояние и взаимоотношение интересов, а также выявление главных из них, с помощью которых возможно добиться компромисса и сотрудничества;
- 6) **последовательное ослабление конфликта** с поддержкой его переноса в другую плоскость взаимодействия конфликтующих сторон или на другой уровень.

Существуют различные механизмы регулирования педагогических конфликтов:

- **информационный механизм**, подразумевающий устранение всевозможных слухов, исключение из информационного поля различных недостоверных сведений;
- **механизм общения** конфликтующих сторон, направленное на развитие общения, которое способствует формированию установок, ценностей, оценок, сходных или общих социальных переживаний, нейтрализует влияния эмоций;
- **организационный механизм**, предполагающий профессиональное использование психолого-педагогических методов воздействия на субъекты образовательного процесса, способствующих блокированию конфликтной ситуации и формированию отношений взаимопонимания и сотрудничества между участниками конфликта [6].

На IV Международной научной конференции по проблеме «Актуальные вопросы экономики и управления» Л.Г. Шараевой было отмечено, что разрешение конфликта – это завершающий период, в котором конфликт затухает. Действенное разрешение конфликтов наиболее вероятно при организации психолого-педагогических условий, к которым относятся:

- наличие благоприятного социального - психологического климата;
- достаточно высокий уровень профессионализма педагога, его нравственных ценностей, его культура, ораторские способности, способности к рефлексии креативность, психолого-педагогической эрудиции, педагогического такта, развитого интереса к судьбе студентов и их учебной деятельности;
- уравновешенность субъектов образовательного процесса, адекватность самооценки, оптимизм, целеустремленность, самообладание, культура и техника речи, наличие опыта конструктивного решения конфликтов [7].

В данной статье была затронута проблема психолого-педагогических условий выявления и разрешения профессиональных конфликтов в образовательной организации. В результате обзора основных этапов педагогических конфликтов, проведенного на основе работ отечественных исследователей, было установлено, что создание психолого-педагогических условий для выявления и разрешения профессиональных конфликтов в образовательной организации в большинстве случаев лежит на педагоге. А это значит, он должен иметь специальную подготовку, направленную на обучение правильному поведению в конфликте и изучение основных методов четкого предоставления важных их типов.

На основании проведенного анализа работ таких авторов, как В.Е. Щербак, Д.П. Зеркина, Л.Г. Шараева можно сделать вывод о том, что однозначного определения педагогического конфликта нет.

За основу в своей работе мы принимаем следующие виды педагогических конфликтов:

- 1) по субъектам учебно-воспитательного процесса;
- 2) по источникам возникновения;
- 3) по масштабу и по численности участников.

Таким образом, проблема управления педагогическими конфликтами является одной из актуальных в современной образовательной деятельности. Эффективное управление педагогическими конфликтами представляет собой целенаправленное воздействие на процесс столкновения противоположных интересов, обеспечивающее решение общественно важных задач. Процесс педагогических конфликтов включает в себя прогнозирование, предупреждение, стимулирование, регулирование конфликтов. Поэтому для успешного разрешения конфликтной ситуации необходимо выбрать стратегию поведения в ней, при этом очень важно иметь понимание причины возникновения конфликта, а также успешно использовать механизмы управления педагогическими конфликтами. Для этого работающим педагогам и студентам, обучающимся в педагогических вузах необходимо получать и постоянно совершенствовать знания и умения в сфере создания комфортных психолого-педагогических условий, а также развития соответствующих личностных качеств.

ЛИТЕРАТУРА

- 1.Зеркин, Д.П. Основы конфликтологии: Курс лекции/ Д.П.Зеркин. – Ростов-на-Дону: Феникс,1998. – 480с.
- 2.Канукова, З.А., Малиева, З.К. Гносеологический анализ проблемы социального здоровья молодежи//Обучение и воспитание: методики и практика. 2013 – №10. – С.132-134.
- 3.Козырева, Г. Основы конфликтологии / Г.Козырев. – М.: Форум, 2010. – 240с.
- 4.Курочкина, И.А. Педагогическая конфликтология: учебное пособие/И.А. Курочкина, О.Н. Шахматова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2013. – 229 с.
- 5.Малиева, З.К. Педагогическая коррекция морального отчуждения студентов. Дисс...кан. пед. наук/ Владикавказ, 2003. – 181с.
6. Течиева, В.З.Системный подход к организации и осуществлению учебного процесса: сущность, содержание, особенности структурирования / В. З. Течиева; М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования "Северо-Осетинский гос. ун-т им. К. Л. Хетагурова". - Владикавказ: Изд-во СОГУ им. К. Л. Хетагурова, 2011. – 130 с.
7. Шараева, Л. Г..Разрешение конфликтов в образовательной организации //Актуальные вопросы экономики и управления: материалы IV Международная научная конференция (г. Москва, июнь 2016г.) – М.: Буки-Веди, 2016 – С.123-127.
- 8.Щербак, В.Е. Конфликтные ситуации на предприятии //ЭКО. Экономика и организация промышленного производства. – 1999. – № 11– С. 157-167.

И.А. Стеценко, М.А. Темченко

ТЕМАТИЧЕСКОЕ ПАРТНЕРСТВО КАК ПЛАТФОРМА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ДЕТСКИХ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ЛАГЕРЕЙ

Аннотация. В данной статье рассматривается понятие «тематическое партнерство» и особенности его реализации в практической деятельности как платформе воспитательной системы в работе

детских лагерей. Данная статья будет интересна преподавателям, психологам, методистам, а также всем, кого интересуют проблемы воспитания в рамках детского оздоровительного лагеря.

Ключевые слова: тематическое партнерство, взаимодействие, детский лагерь, образование, воспитание, развитие, дополнительное образование.

Stetsenko I.A., Temchenko M.A.

THEMATIC PARTNERSHIP AS A PLATFORM FOR IMPROVING THE EDUCATIONAL SYSTEM OF CHILDREN'S HEALTH CAMPS

Abstract. This article is discussed the concept of "thematic partnership" and its features of the implementation of practical activities as the basis of the educational system in the work of children's camps. This article will be of interest to teachers, psychologists, methodologists, as well as anyone interested in educational problems.

Keywords: thematic partnership, interaction, children's camp, education, innovation, upbringing, development, additional education.

Тематическое партнерство – является важным направлением в дополнительном образовании, так как дополнительное образование способно повысить общее качество образования и привести в воспитательный процесс новое измерение.

Образовательные учреждения, а также детские центры и оздоровительные лагеря сегодня позиционируют себя как открытые системы, которые свободно и активно взаимодействуют с внешней средой. В последнее время это взаимодействие становится все более актуальным.

Как правило, для поддержания и реализации социально-экономических условий руководителю образовательной организации, детского центра или детского лагеря приходится искать новые ресурсы для успешной реализации образовательных и воспитательных задач учреждения или центра, что эффективно выполнимо при взаимодействии с тематическими партнерами.

Тематическое партнерство – довольно новое понятие в практике образования. В начале реализации возможности интеграции данной деятельности в образовательную или воспитательную среду руководители сторон обсуждали взаимовыгодные условия соглашения данной деятельности. Сегодня же данное понятие связано в большей степени не с услугой, а с взаимодействием. Данное взаимодействие обеспечивает сотрудничество двух сторон: партнерской организации и детского центра, лагеря или учреждения, которое реализуется преимущественно на равноправном сотрудничестве [6, с. 18].

В теоретическом плане можно найти разные взгляды на понятие «тематическое партнерство». Например, В.А. Михеев называет партнерство «цивилизационной системой общественных отношений», строящейся на основе договора, соглашений, достижения компромисса, консенсуса по активным проблемам экономической и социально-политической жизни общества» [1, 65].

С другой точки зрения многие методисты выделяют в тематическом партнерстве две формы деятельности.

1. Организационная форма. Данная форма объединяет в себе такие понятия, как совместная деятельность, проект, мастер-класс, работа в группах, объединение, отряд.

2. Личностная форма. Данная форма предполагает развитие отношений внутри организационной формы деятельности. Отношения межличностные, межгрупповые, внутри группы, которые должны основываться на эмпатии, доверии и взаимопонимании, доброте.

Отметим, что это является очень важным, ведь тематическими партнерами может стать не только крупная организация или учреждение, но и отдельный индивид.

В современном образовании детские лагеря самостоятельно организуют поиск тематических партнеров. В данном случае мы говорим о конкурсном отборе среди тематических партнеров, где соблюдены равные условия и принципы:

- открытость;
- педагогическая направленность;

- направление деятельности согласно ФГОС [4].

Таким образом, в конкурсных отборах принимают участие и образовательные, и художественные, и технические, промышленные предприятия, а также средний и мелкий бизнес, некоммерческие организации, различные учреждения культуры или спорта, что реализует ситуацию мотивации, свободы и возможности выбора для будущих участников программ.

Говоря об основных подходах к пониманию тематического партнерства, следует указать, что существует несколько представлений.

1. Концептуальный подход. Данный подход означает, что детский лагерь выходит за рамки своей территории и взаимодействие с тематическим партнером организуется в больших группах, организациях, площадках.

2. Инструментальный подход. В данном случае следует говорить о взаимодействии в представлении какой-либо сферы или системы, например, воспитательной, интеллектуальной, спортивной и другое [4, с. 2].

Тематическое партнерство вариативно по форме своего проявления и способам реализации, поэтому существует несколько пониманий к разделению данной деятельности. Так, например, различают следующие возможности реализации тематического партнерства:

- по форме (организационная, сотрудническая);
- по уровню (маленький масштаб, средний масштаб, большой масштаб);
- по способам и видам взаимодействия (целевой набор на дальнейшее обучение, получение конкурсных баллов при поступлении в ВУЗы, благотворительность, спонсорство).

При таких формах реализации тематического партнерства выделяют несколько этапов реализации данной деятельности:

- подготовительный этап (участие в конкурсном отборе, подготовка программы);
- организационный этап (предоставление собственной программы, создание положения конкурсного отбора для школьников);
- функциональный этап (реализация программы по воспитательной работе) [7, с. 3].

Полноценное тематическое партнерство как механизм взаимодействия детского лагеря и сторонних организаций относится к инновационному этапу деятельности.

Субъектами тематических партнеров создаются планы совместной деятельности, разрабатываются и реализуются проекты, направленные на развитие воспитательной основы личности детей, повышения их творческого и мотивационного потенциала, проводятся различного рода мероприятия и т.д.

Также стоит отметить, что в такой интеграции часто инициируется создание некоммерческих организаций – благотворительных фондов, разного рода советов, ассоциаций, целью которых является развитие школы или детских центров, лагерей как образовательных площадок с широкой возможностью реализации вне учебной работы.

Кроме того, хотелось бы затронуть тему патриотического воспитания молодежи в детских оздоровительных лагерях. Устойчивость и стабильность государства и социума в этих непростых социально-экономических и информационно-психологических условиях зависит от личной гражданской и патриотической позиции отдельных индивидов, которую необходимо формировать на протяжении всей жизни человека и в этой связи, полагаем, особую актуальность приобретают вопросы гражданско-патриотического воспитания.

Государственная программа Правительства РФ декларирует, что патриотическое воспитание – это систематическая и целенаправленная деятельность органов государственной власти, институтов гражданского общества и семьи направленная на формирование у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своей Родине, готовности выполнить гражданский долг и конституционные обязанности по защите интересов Отечества.

Проблематике патриотического воспитания отводится важная роль в федеральных нормативных актах, посвященных вопросам образования: ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 г., Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г.

Патриотическое воспитание является одним из ведущих социальных факторов укрепления российской государственности, консолидации российского общества, обеспечения национальной безопасности, достижения российской гражданской идентичности населения страны. Уровень гражданско-патриотического воспитания определяет качество гражданского общества и правового государства в РФ. В связи с изменением отношения гражданина России к государству и обществу появляется возможность самореализации как самостоятельной личности в различных областях деятельности, и в этих условиях патриотизм становится аксиологическим концептом, интегрирующим духовно-нравственный, идеологический, культурно-исторический смыслы.

В формировании личности, способной к инновациям, граждански активной, сочетающей нравственную, правовую и политическую культуру, весомый вклад должны внести институты образования [2]. Отметим, что подростковый возраст является сенситивным периодом для самоутверждения, активного развития социальных интересов и жизненных идеалов, а значит и для широкого охвата системы гражданско-патриотического воспитания. Существуют программы патриотического воспитания, предназначенные для различных групп: дошкольников, школьников, студентов. Следует отметить, что процесс формирования патриотизма может осуществляться не только в рамках школы и вуза, но и в учреждениях дополнительного образования, таких как детский оздоровительный центр (ДОЦ). При этом процесс гражданско-патриотического воспитания в ДОЦ имеет уникальную специфику, в которой выделяются такие характеристики, как наличие креативной атмосферы, широкие возможности для самореализации детей, преобладание соревновательной направленности, высокая интенсивность коммуникации, эмоционально насыщенный фон. Погружение подростка в атмосферу детского оздоровительного центра позволяет открыть положительные качества личности, оценить значимость собственного «я», повысить самооценку, выйти на новый коммуникативный уровень общения. ДОЦ представляется перспективной платформой гражданско-патриотического воспитания, так как позволяет обогатить досуг и отдых подростков культурно-ценностным контентом.

Хотелось бы рассказать о тематическом партнерстве как о способе развития воспитательной системы на примере детского центра «Артек», описать направления реализации тематического партнерства на примере тематических партнеров в МДЦ «Артек», указать преимущества реализации данной деятельности.

Международный детский центр «Артек» имеет статус международной инновационной площадки общего и дополнительного образования, а также оздоровления и отдыха. В рамках Программы развития МДЦ «Артек» на 2021-2025 гг. разработана концепция развития по пяти направлениям: «Образование», «Кадры для «Артека», «Территория детства», «Кибербезопасность» и «Продвижение». Также запланированы разработка и внедрение инновационных программ обучения, создание на базе «Артека» универсальной площадки для олимпиадной подготовки детей, развитие сотрудничества с профильными кафедрами вузов. К 2025 году «Артек» должен стать одной из лучших международных площадок по созданию и внедрению инновационных программ общего и дополнительного образования, а также оздоровлению и отдыху детей.

Одной из форм реализации воспитательной системы является сотрудничество «Артека» с тематическими партнерами. В 2021 году «Артек» сотрудничает с 86 партнерскими организациями, которые транслируют различные направления воспитательной работы:

- техническое;
- художественное;
- туристско-краеведческое;
- социально-педагогическое [6].

Сегодня сотрудничество образовательных организаций со сторонними социальными партнерами представляет большой интерес и плодотворно влияет на все аспекты воспитания. Для сторонних организаций это сотрудничество дает возможность познакомиться со своим направлением развития творческого потенциала детей; также такие учреждения выявляют одаренных и талантливых детей [4, с. 96].

Для образовательных организаций – это возможность организовать внеурочную деятельность, которая станет площадкой для раскрытия своих творческих способностей, а также позволит повысить

интерес и мотивацию детей к науке, образованию и другим сферам жизни нашего общества [1, с. 117].

Взаимодействие на основе интеграции тематического партнерства и образовательных организаций, в том числе детских центров, выявляет возможность отслеживания развития и социализации школьников.

Под тематическим партнерством следует понимать интеграцию программ дополнительного образования в практику обучения и воспитания детских центров, образовательных организаций.

В 2021 году в МДЦ «Артек» среди тематического партнерства представлено в следующих направлениях [4]:

- физкультурно-спортивное;
- техническое;
- естественно-научное;
- социально-гуманитарное;
- художественное.

Каждый партнер обязательно проходит конкурсный отбор, а также предоставляет о себе информацию, ознакомившись с которой, каждый желающий может подать заявку на участие именно в данной программе тематического партнера.

Тематический партнер предоставляет следующие данные:

- полное название организации;
- ФИО руководителя;
- контакты;
- ФИО менеджера проекта;
- полное название программы;
- положение о конкурсе;
- содержание программы;
- видео-анонс программы [5].

Рассмотрим дополнительную общеразвивающую программу художественной направленности «Под крылом Жар-птицы», которая реализуется совместно с партнером АО «Хохломская роспись». Данная программа содержит в себе как теоретический материал, так и практическое обучение художественным навыкам, включающим построение композиции орнамента, изучение различных техник и приемов работы с деревом, тканью, фарфором в условиях лагерной смены. В качестве целевых установок программы определено в рамках духовно-нравственного и эстетического воспитания популяризация национальной самобытной российской культуры и создание условий для удовлетворения потребности детей в самореализации средствами культурной традиции народных художественных промыслов и ремесел. Программа носит междисциплинарный характер, включая знания в области истории, географии, ремесел, технологических процессов. В рамках реализации программы планируется проведение лекций, познавательных квестов, викторин, просмотр видеоматериалов, мастер-классов, развивающих игр с экспонатами, творческих, практических занятий, конкурсов на лучшую работу.

Таким образом, у каждого есть возможность проявить свои творческие способности или попробовать себя в новом направлении. На наш взгляд, основным преимуществом тематического партнерства в образовательной среде является естественная мотивация к совершенствованию интеллектуальных и творческих способностей детей.

Кроме того, тематическое партнерство является платформой развития профориентационного направления воспитательной работы, так как МДЦ «Артек» сотрудничает со следующими тематическими партнерами.

1. ООО «Всероссийская Федерация танцевального спорта и акробатического РОК-Н-РОЛЛА». Профориентационная направленность: тренер, преподаватель, артист, спортсмен.
2. АНО "Центр инновационных проектов и медиаресурсов в образовании" WIFMEDIA. Профориентационная направленность: журналист, редактор, автор, ведущий, радиоведущий, телеведущий.

3. ФГАО УВО «Санкт-Петербургский Политехнический университет Петра Великого». Профориентационная направленность: инженер, конструктор, архитектор.
4. АНО по организации и проведению социокультурных проектов "МАСТАРТ". Профориентационная направленность: мультипликатор, художник.
5. Неправительственный Экологический фонд имени В.И. ВЕРНАДСКОГО. Профориентационная направленность: эколог, биолог [4].

Таким образом, в МДЦ «Артек» тематическое партнерство является одной из основных форм реализации воспитательной системы детского центра. Итак, тематическое партнерство оказывает положительное влияние на развитие воспитательной системы образовательной организации, так как представляет собой современные практико-ориентированные программы для детей. Тематическое партнерство позволяет готовить детей к выбору будущей профессии и формирует интерес к ней, знакомит детей с актуальными проблемами в разных сферах жизни общества, позволяет реализовать творческий компонент личности, а также создает среду для поддержания и развития одаренных детей.

Таким образом, детские лагеря формируют «открытое пространство» своей деятельности, вовлекая в него всех, кто заинтересован в его развитии и продвижении. Педагогический коллектив детского лагеря начинает ощущать ее своеобразным центром, «зоной сопряжения интересов» всех, кто не равнодушен к судьбам ее воспитанников.

Иницируя, актуализируя и координируя тематическое партнерство, детский лагерь эффективно и современно демонстрирует соответствие своей деятельности интересам современных детей и подростков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акопов, Г.В. Социальная психология образования // Г.В. Акопов. — М.: Флинта, 2020. — 296 с.
2. Гаврилова А.В. Проект «Я – гражданин России»: Проект гражданско-патриотического воспитания детей // Классный руководитель. — 2009. — № 5. — С. 103.
3. Гаврилычева, Г.Ф. Гражданское воспитание: опыт и перспективы // Воспитание школьников. — 2010. — № 3. — С. 3–10; № 4. — С. 3–7.
4. Зеленецкая, Т.И. Социальное партнерство в образовании // Идеи и идеалы. — 2018. — № 2(12). — С. 87
5. Лукьянова, М.И. Аксиологический подход в образовании: теория и практика: межд. сб. науч. тр. / под общ. ред. М.И. Лукьяновой, Е.А. Лодатко. — Черкассы-Ульяновск: УИПКПРО. — 2018. — 504 с.
6. Михеев, В.А. Основы социального партнерства: теория и политика: учеб. для вузов / В.А. Михеев. — М.: Экзамен, 2021. — С. 4.
7. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 03.08.2018) «Об образовании в Российской Федерации» // КонсультантПлюс [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_140174
8. Хоменко И.А. Имидж детского лагеря: механизмы формирования и способы построения / И.А. Хоменко // Руководитель. — 2019. — № 7. — С. 28.

И.И. Топилина

АКТУАЛЬНОСТЬ КОМПЕТЕНТНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ (МУЗЫКАЛЬНЫХ) СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается проблема творческого подхода к личности, начиная с младшего школьного возраста. Актуализация вопросов индивидуального творчества и развития творческих способностей младшеклассников исследуется в поле компетентностно-деятельностного подхода, который ориентирован на формирование компетенций в соответствии с социальными требованиями к образовательной и общественной подготовке школьников.

Ключевые слова: младшие школьники; компетентностно-деятельностный подход; личность; музыкальные способности.

I.I. Topilina

RELEVANCE OF THE COMPETENCE-ACTIVITY APPROACH FOR THE DEVELOPMENT OF CREATIVE (MUSICAL) ABILITIES OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN

Abstract. The article deals with the problem of a creative approach to the individual, starting from primary school age. The actualization of issues of individual creativity and the development of creative abilities of junior schoolchildren is studied in the field of the competence-activity approach, which is focused on the formation of competencies in accordance with social requirements for the educational and social training of schoolchildren.

Ключевые слова: younger students; competence-activity approach; personality; musical abilities.

Изменения в современном образовании затрагивают проблемы творческого подхода к личности и развитию творческих начал каждого учащегося, начиная с младшего школьного возраста. Восстребованная обществом творческая личность учащегося, должна обладать высокой духовностью, креативностью, неординарностью мышления, способностью к активным преобразованиям себя и мира вокруг, поиску нетипичных решений, саморазвитию.

В Федеральном законе «Об образовании» в РФ определяется ведущая роль начальной образовательной ступени для общего формирования личности и развития ее многоаспектных способностей в том числе и творческих. В государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2018-2025 годы (утверждена постановлением правительства РФ от 26.12.2017 № 1642) определяется миссия образования через реализацию каждым участником педагогического процесса позитивных основ социально-культурного потенциала и необходимость создания творческой среды в каждой общеобразовательной школе, что в итоге должно привести к социально-экономическому развитию России.

Столь объемная цель, поставленная перед начальной школой, должна потенцировать научный поиск к разработке и анализу инноваций в учебно-воспитательном процессе для активизации творческих начал каждой личности, объективно развивать методологические основы для глубокого изучения художественно-творческих потенциалов всех обучающихся. Так происходит весомая актуализация проблемы индивидуального творчества и развития творческих способностей младшеклассников особенно в поле компетентностно-деятельностного подхода. Данный подход всегда ориентирован на перспективу и формирует компетенции в соответствии с социальными требованиями к образовательной и общественной подготовке школьника, важной для дальнейшей трудовой и социальной деятельности личности.

Для нас актуальной является современная ориентация начальной школы на формирование творчества как базового качества современной личности, готовой к самоактуализации в различных предметных областях и ориентирующейся на потребности и запросы общества, особенно на музыкальных занятиях и при условии использовании компетентностно-деятельностного подхода на данных уроках. Именно музыкальные уроки в школе активно влияют на личностное развитие учащегося, раскрывают его природные способности, актуализируют социальный опыт, формируют глубокое представлений о себе как о субъекте культуры.

Начальная ступень образования в современный исторический период приобретает особую значимость как личностно-формирующее и мотивационно-направляющее поле деятельности педагогов и обучающихся. Вся дальнейшая жизнь современного гражданина России начинает закладываться в культурно-творческих и деятельностно-развивающих формах и моделях работы в начальной школе. Методологическую основу начального обучения составляет прежде всего федеральный государственный образовательный стандарт, где компетентностно-деятельностный подход является ведущим основанием различных форм и методов деятельности, что подтверждается исследованиями А.Г.

Асмолова, В.Д. Брушлинского, В.Д. Шадрикова. Компетентностно-деятельностный подход определяет уровни и критерии развития личности, ее подготовку к пониманию определенной глубины и объема творческой и познавательной информации необходимой для общего и специального развития по предмету. Начальное образование на уровне Федерального Государственного Образовательного Стандарта предъявляет конкретные требования к обучающемуся в области результативности учебной деятельности и сформированных учебных компетенций для практической реализации учебного предмета. В стандарте начального образования мы выявляем:

1) предметные требования (активное мышление, формирование понятий, наличие знаний, умений и навыков с последующим становлением личностного опыта в конкретной предметной деятельности);

2) метапредметные требования, выраженные способами деятельности, в последующем применимыми в учебе и жизнедеятельности;

3) требования сформированности универсальных способов и действий в плане коммуникации, регуляции познавательных процессов и личностной активности.

Выделяя универсальные учебные действия как самостоятельную форму компетентностного роста обучающегося в начальной школе, мы можем выявить самостоятельный информационный поиск, определение релевантной информации, необходимой для учебной деятельности, постановку цели и задач познавательного и творческого исследования нового знания. Рассматривая коммуникативные учебные действия в компетентностно-деятельностном подходе, мы видим их универсальность во взаимодействии всех субъектов творческого учебного процесса и осознанную ориентацию на позиции других. А регулятивные основания компетентностно-деятельностного подхода придают творческой деятельности младших школьников целевые и плановые основания, контрольную и прогностическую функции, а также активные методы работы по саморегуляции, оценке и коррекции собственного творчества.

В нашем исследовании наибольшую актуальность приобретает развитие творческих (музыкальных) способностей младших школьников посредством компетентностно-деятельностного подхода. Каждый младший школьник вырабатывает компетенции в различных предметных областях, в том числе и в музыкальной. Так, активное музыкальное мышление, формирование музыкального понятийного аппарата, наличие музыкальных знаний, умений и навыков с последующим становлением личностного музыкального опыта в соответствии с возрастными возможностями и особенностями обучающегося являются основой для развития музыкальных компетенций. Компетенции всегда формируются в активной деятельности субъекта. Для нас это музыкальная деятельность на уроках музыки в школе. Развитые умения к музыкальной деятельности и сформированные универсальные музыкальные учебные действия – музыкально-познавательные, музыкально-регулятивные, музыкально-коммуникативные позволяют говорить о формировании самостоятельной и разносторонней музыкальной деятельности на уроках музыки в начальной школе.

А.Г. Асмолов обосновал универсальные учебные действия как форму проявления учащегося в учебно-познавательном процессе начальной школы через способности к саморазвитию и самосовершенствованию. Этот процесс возможен посредством активного присвоения младшим школьником социального опыта и компетенций, а качественные характеристики усвоенных знаний определяются через многообразие и видовой характер универсальных действий.

Оценивая сформированность музыкальной учебной деятельности, обязательно учитывать возрастные особенности детей, которые позволяют первоначально использовать совместное музицирование, затем совместно-раздельные формы музыкальной работы, постепенно переходящие в самостоятельную музыкальную деятельность с возможностью самообучения. В совместных и самостоятельных формах музыкальной работы всегда присутствуют познавательные, регулятивные и коммуникативные универсальные учебные действия, определяющие компетентностно-деятельностный подход как ведущий в данных формах работы, а эффективное развитие творческих (музыкальных) способностей важнейшим условием данного процесса [3, 10].

Универсальные учебные действия – это процессуальная сторона компетентностно-деятельностного подхода на уроках музыки. Но у деятельности всегда есть содержание и как следствие ре-

зультат. В данном случае под результатом мы понимаем комплекс музыкальных компетенций, которые проявятся в музыкальной деятельности младшеклассника. Возникновение и развитие музыкальных компетенций определяется наличием опыта самостоятельной творческой (музыкальной) деятельности на основании имеющихся способностей и задатков.

Развитие музыкальной компетентности определяется активностью и заинтересованностью в музыкальной деятельности. Можно выявить уровни музыкальной компетенции:

- психический – умения саморегуляции собственной музыкальной деятельности в сопоставлении с объективными требованиями к ней со стороны учителя;
- личностный как самоорганизация собственной музыкальной деятельностью системы в когнитивном, ценностном, коммуникативном, в творческом, содержательном аспектах [1, 69].

Для развития творческих (музыкальных) способностей младших школьников важны не только знания и опыт деятельности, но и наличие внутреннего потенциала личности для дальнейшего творческого роста. Таким образом, компетенции являются базовыми характеристиками для дальнейшего саморазвития и приобщения к музыкальному миру как миру практики, взращённой способностями, многократной работой над своими ошибками и мотивацией для получения прочных музыкальных умений. Следовательно, развитие творческих (музыкальных) способностей происходит более эффективно при наличии в творческом опыте специальных компетенций. Относя компетентностно-деятельностный подход к развитию творческих (музыкальных) способностей младших школьников, мы имеем в виду, практическую готовность последних к музыкальной творческой деятельности (компетентность). Так выстраивается алгоритм развития творческих (музыкальных) способностей младших школьников при компетентностно-деятельностном подходе: *универсальные учебные действия – музыкальные знания – музыкальные умения – музыкальные навыки – способы деятельности – компетенции – опыт реализации компетенций в музыкальном творчестве – развитие музыкальных способностей – формирующаяся творческая личность*. Следовательно, универсальные учебные действия не только являются основанием прочных знаний умений и навыков (компетенции), но и являются преобразующим фактором для перехода компетенций в личностно и социально значимый опыт деятельности творческого характера (компетентность).

В статье мы разделяем понятия «компетенция» и «компетентность». Под компетенцией понимается заранее заданный конечный результат образовательной музыкальной деятельности, а компетентность определяется сформировавшимся личностным качеством, обычно сочетающим набор компетенций.

Творческие (музыкальные) компетенции определяются готовностью выполнить творческие музыкальные упражнения разного уровня сложности на основе знаний, опыта, способностей и умения решать поставленные учебно-практические задачи компетентностно-ориентированного творческого (музыкального характера). Музыкальная компетентность может возникнуть у творческой личности, владеющей творческой деятельностью и представляющей системное проявление музыкальных компетенций, на основе выборочных действий и единства всех компонентов в структуре творческих (музыкальных) способностей.

Осмысление компетентностно-деятельностного подхода в формировании творческих (музыкальных) способностей младшеклассников позволяет определить их ключевые компетенции:

Ценностно-смысловые компетенции. Музыкальное творчество становится базовой ценностью для личности обучающегося и одновременно ценностным ориентиром для всего ее развития.

Учебно-познавательные компетенции. Умение находить музыкальные знания, ставить музыкально-познавательные задачи, выявлять проблему, креативно подходить к музыкальной продуктивной деятельности, составлять ее алгоритм и давать оценку.

Информационные компетенции. Умения находить новую информацию, выявлять актуальную, преобразовывать, сохранять и использовать ее в творческой (музыкальной) деятельности.

Общекультурные компетенции. Знания о многомерном проявлении мира культуры и музыкального искусства. Владение творческой (музыкальной) деятельностью с последующим созданием творческого музыкального продукта.

Коммуникативно-социальные компетенции. Умение и навык взаимодействия в различных социальных средах, в индивидуальной и групповой деятельности в решении задач творческого типа.

Организационные компетенции. Навыки целеполагания, планирования, организации, контроля и оценки собственной работы на основаниях творческого подхода.

Личностно совершенствующие компетенции. Через самостоятельные творческие акты музыкальной деятельности личность проходит этапы совершенствования (духовное и интеллектуальное саморазвитие, эмоциональная само регуляция и само рефлексия) [4].

Все вышеназванные компетенции составляют основу готовности к проявлению компетентности в творческой (музыкальной) деятельности в единстве всех компонентов структуры творческих способностей на основе компетентностно-деятельностного подхода.

Признаками компетентностно-деятельностного подхода в развитии творческих (музыкальных) способностей младших школьников являются:

- целенаправленность (ребенок сам стремится получить новые музыкальные знания причем каждый раз ему нужны более серьезные знания и их подтверждение практикой собственной музыкальной деятельности);
- интегративность (ребенок стремится к синтезу знаний, умений навыков и способов деятельности, методов и форм музыкальной деятельности);
- многофункциональность (знания применяются в различных сферах и помогают в жизнедеятельности, социальной адаптации);
- межпредметность (музыкальные компетенции несут в себе межпредметную универсальность применения);
- практико-ориентированный характер (музыкальные компетенции всецело определяются практической самореализацией личности, причём самостоятельно выбранной как способ музыкальной деятельности для миропонимания и созидания себя как личности);
- субъектность (компетенции личностно ориентированы, связаны с мотивацией, ценностями личности, способами преодоления стереотипов, избирательностью и гибкостью, готовностью к самостоятельным проекторочным действиям, целеустремленностью, волевыми качествами);
- новизна (самостоятельное продуцирование музыкальных идей и форм деятельности);
- разновариантные методы оценки.

Рассматривая теоретические основы формирования творческих (музыкальных) способностей младших школьников через компетентностно-деятельностный подход в обучении младшеклассников, мы пришли к выводу о необходимости алгоритма развития данных, отражающего особенности их развития. Алгоритм процесса – это применимая в практической деятельности форма рационализации способов построения новых конструируемых объектов (педагогических явлений) с учетом определенных педагогических условий, содержания, методов, организационных форм обучения. В предлагаемом нами алгоритме развития творческих (музыкальных) способностей младших школьников на основе компетентностно-деятельностного подхода выделены следующие блоки: методологический, критериально-диагностический, содержательный, технологический, итоговый. Раскроем более детально каждый из блоков.

Методологический блок. Он определяется компетентностно-деятельностным подходом и сопутствующими ему деятельностным, творческим, личностно ориентированным, гуманистическим, аксиологическим подходами. Они позволяют всесторонне проанализировать творческие способности младших школьников, процесс их развития и формирования. Данный блок раскрывает базовые понятия алгоритма, внутренние взаимосвязи и целевое содержание. Так, деятельностный подход определяет понимание музыкально-творческой личности через средства ее идентификации в деятельности (Л.С. Рубинштейн) [5] и определяет роль предметной деятельности как преобразующей функции в становлении разнообразных способностей личности. Личностно ориентированный подход ставит учащегося с его многочисленными интересами, способностями и потребностями во главу процесса музыкально-творческого развития, где ребенок является самоценной личностью, с востребованным потенциалом имеющегося опыта творческой деятельности. Аксиологический подход позволяет подойти к музыкальному творчеству младших школьников как к индивидуальной ценности, уникальному образцу самовыражения духовной творческой личности (В.В. Бычков, М.С. Каган). Творческий подход предполагает формирование особых отношений между ребенком и миром музыки, духовным

миром, что должно происходить в учебно-воспитательном процессе школы при взаимодействии учителя музыки и младшего школьника в актах совместного и индивидуального музыкального творчества. Гуманистический подход в данном алгоритме предполагает уважение и принятие ребенка как самоценной личности, имеющей бесконечный музыкально-творческий потенциал развития.

Основополагающим является компетентностно-деятельностный подход, который определяет формирование ключевых музыкальных компетенций и способности к самостоятельной музыкально-творческой деятельности, в результате которой возникнет новый творческий (музыкальный) продукт и произойдет становление творческой личности младшего школьника.

Критериально-диагностический блок характеризует методики изучения критериев развития творческих (музыкальных) способностей младших школьников и критерии изучения определенных показателей.

Содержательный блок включает содержание компетентностно-ориентированных, музыкальных уроков и дидактический материал развивающего музыкального характера.

Технологический блок включает практическое обоснование системы музыкальной деятельности, применяемой учителем для развития творческих (музыкальных) способностей младших школьников.

Итоговый блок выявляет уровни развития творческих (музыкальных) способностей и формы музыкальной диагностики сформированности ключевых компетенций учащихся.

Нельзя отрицать влияния антиципации (предвидения будущих событий) на творческий продукт. Младший школьник сначала представляет, моделирует, составляет схему того творческого продукта или результата, которого необходимо достигнуть. Иными словами, антиципация – это воображение, материализующее пространственное представление о результате творческой деятельности. Об актах, связанных с воображением, в творчестве младших школьников, писал Л.С. Выготский, определяя творчество как создание новых действий или образов. А.Ж. Овчинникова называет воображение младшего школьника творчески-преобразующим, т.к. оно воссоздает некие внутренние послы в процесс реальной жизни. В.В. Давыдов считает, что через воображение творческие способности младших школьников нацеливаются на создание новых образов путем переработки восприятий и представлений, полученных в предшествующем опыте. Творческому воображению А.Я. Дудетский и Д. Шмуклер придают характеристики беглости, оригинальности, социальной компетенции, яркости и широты образов [2].

Развитие творческих (музыкальных) способностей младших школьников требует определенных условий, которые эффективно создаются в современной школе. Прежде всего, мы можем говорить о творческой развивающей среде и разнообразных видах творческой музыкальной деятельности учащихся (Б.Г. Ананьев, Д.Б. Богоявленская, Н.А. Менчинская).

С.А. Смирнов разработал школьную методику совместного творчества. Основной целью педагогического процесса автор считает создание условий для творческой самореализации и раскрытия способностей детей с одновременным накоплением социального опыта и становлением внутренних психологических сил. Методика опирается на субъект-субъектные отношения, групповые формы работы, формирование ситуаций взаимообогащения через парную работу, применение творческого игрового взаимодействия [2].

Детское творчество рождается из чувства, которое трансформируется в образ, затем переходящий в слово, а потом реализующийся в действии. Слово – это высшая форма творчества; действие – это внешняя форма, а образ – внутренняя форма, содержащая элемент знаний, информации.

Творческие способности часто рассматривают в единстве с задатками. Когда к задаткам относятся некие индивидуально-природные предпосылки, генетически обусловленные, физиологически предопределенные, имеющие определяющее значение для развития способностей. В исследованиях Л.С. Выготского выявляется наличие задатков и способностей уже в раннем детстве. Максимальная творческая активность активизируется в период начальной школы [2]. Затем она уменьшается, а затем – снова увеличивается. Ребенок в данный период еще мало знает, но по мере раскрытия задатков и, как следствие, раскрытия способностей, через различные виды деятельности, способен к высоким потенциальным возможностям творческих прорывов в различных сферах.

Обобщая вышесказанное, мы приходим к выводу, что способности не даны в готовом виде, а требуют определенной деятельности по их развитию. Способности могут раскрываться только в определенных условиях и при наличии творческого применения знаний, умений и навыков в конкретной предметной области [6]. Говоря о деятельности, мы считаем необходимым отметить компетенции, которые всегда формируются, при эффективном труде. Не являются исключением и младшие школьники. Для развития творческих (музыкальных) способностей необходимо развить компетенции в различных видах музыкальной учебной деятельности и использовать чередование видов деятельности в зависимости от поставленных учащимся задач к творческому процессу, в котором развиваются способности младшеклассника. Таким образом, мы приходим к компетентностно-деятельностному подходу как к основе формирования творческих (музыкальных) способностей обучающихся начальной школы. Компетентностно-деятельностный подход формирует универсальные учебные и творческие (музыкальные) действия, что обеспечивает целостность музыкального, общекультурного, личностного и познавательного развития и саморазвития ребенка, сочетание различных проявлений задатков и способностей (музыкальных и художественных, познавательных и культурных), организацию и регуляцию любой творческой самореализации ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская, К.А. Психология и сознание личности: проблемы методологии, теории и исследования личности: изб. психол. труды / К.А. Абульханова-Славская. – М.-Воронеж: МОДЭК, 2015. – 224 с.
2. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк: Кн. для учителя / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 2003. – 118 с.
3. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 2008. – 240 с.
4. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М.: Просвещение, 2009. – 144 с.
5. Рубинштейн, С.Л. Принципы творческой самодеятельности / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 2010. – 118 с.
6. Теплов, Б.М. Способности и одаренность / Б.М. Теплов. – М.: Просвещение, 2015. – 237с.

Н.В. Топилина

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ДЛЯ СОЗДАНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОЙ СРЕДЫ ВОСПИТАНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматривается патриотическая среда воспитания в вузе как важный фактор развития гражданских, ценностных, духовно-нравственных качеств студента. Она помогает обучающемуся разобраться в главных ценностях современной эпохи. Модернизация высшей школы выдвигает обновленные требования к патриотической среде как важному конструктивному элементу и активатору форм и методов современного процесса воспитания и обучения.

Ключевые слова: вуз; патриотическая среда воспитания; личность; модернизация образования.

N.V. Topilina

THEORETICAL GROUNDS FOR CREATING A PATRIOTIC ENVIRONMENT OF EDUCATION AT THE UNIVERSITY

Abstract. The article deals with the patriotic environment of education at the university as an important factor in the development of civil, value, spiritual and moral qualities of the student. It helps the student to

understand the main values of the modern era. Modernization of higher education puts forward updated requirements for the patriotic environment as an important constructive element and activator of the forms and methods of the modern process of education and training.

Keywords: university; patriotic environment of education; personality; modernization of education.

Педагоги и психологи на протяжении веков изучали среду и ее специфику, они выявили характеристики и особенности влияния средовых факторов на формирование различных личностных черт и качеств. Среда в образовательной организации является полем для развития личности и активным фактором ее становления в определенном заданном пространстве совершенствования. В нашей статье особую актуальность приобретает патриотическая среда воспитания в вузе как важный фактор развития гражданских, ценностных, духовно-нравственных чувств каждого студента.

В работах В.С. Библера [4] проанализировано взаимодействие личности и социокультурной среды, где человек и его бытие раскрываются как соучаствующие звенья в образовании какого-либо определенного сосредоточения действий и поступков, т.е. ситуации социального взаимодействия в воспитании. Именно в вузе образовательная среда является максимально насыщенной ценностным потенциалом и смыслами, дающими рывок личности в нравственном и ценностном плане на долгие годы вперед.

Давая характеристику современной патриотической среды вуза, мы можем говорить об активной социализации и приобщении к ценностям отечественной культуры, о деятельностно-мотивационной направленности личности на дорожную карту целевого патриотического развития каждой личности обучающегося и приоритеты социального роста в профессиональном самоопределении как векторе развития гражданских качеств и общественных идей. Патриотическая среда воспитания в вузе активно приобщает к ценностям реального времени, причём помогает разобраться в ведущих и главных ценностях современной эпохи [2].

Современные процессы модернизации высшей школы выдвигают обновленные требования к формированию входящих в нее сред, особенно к патриотической среде:

– наличие активной саморазвивающейся системы духовно-нравственного развития, для каждого обучающегося в вузе;

– всесторонность духовно-нравственного и гражданского развития как основы формирования патриотических ценностей и патриотической деятельности;

– включенность в формирование патриотической среды внешних и внутренних социальных структур, влияющих на становление личности, ее мировоззренческого потенциала;

– наличие вариативных патриотических технологий деятельности на индивидуально-локальном и модульно-групповом уровнях;

– активизация средовой самоорганизации и процессов средового проектирования результатов патриотической деятельности.

В современных условиях развития воспитательной среде в вузе как основе развития патриотизма нельзя не уделить внимание.

1. Историко-педагогическому направлению как особой форме раскрытия картины мира, мышления и образования, где глубоко традиции отечественной истории и миропонимания Руси как священной «земли Русской» для каждого человека на ней живущего. В Российском образовании всегда присутствовала идея духовного возрождения, а православная педагогика добавляет традиции русской православной мысли, направленной на поиск путей духовно-нравственного воспитания человека в лоне веры и народности, единения православного мира и традиций.

2. Теоретико-методологическому направлению, ориентированному на исследование, актуализацию и дальнейшее развитие патриотизма посредством научного знания, культуры и ценностей современной педагогики. Современная гуманистическая педагогика наполняет духовно-нравственный потенциал человека идеалами и ценностями, заложенными природой, определяет его причастность к сферам добра и гармонии. В свою очередь педагогическая методология опирается на возрастосообразность, культуросообразность и компетентностно-деятельностный подход в формировании новых качеств и сфер в средовом пространстве вуза.

3. Теоретико-сопоставительному направлению свойственна реалистичность процессов саморазвития, которые соотносятся с идеальными свойствами личности, а патриотические компетенции находятся в постоянной зависимости от патриотической самореализации в волонтерской и социально-ориентированной деятельности студентов. Внутри патриотической среды вуза обеспечивается плодотворный диалог между разными научными традициями, культурными полюсами понимания деятельности как таковой, позволяющий определить решение целого ряда актуальных задач воспитания личности.

Однако современные студенты в патриотической среде вуза недостаточно взаимодействуют с местной культурной средой, региональным культурным пластом патриотического миропонимания и не охватывают полной картины культурно-исторического опыта, формирующего систему социально-нравственного восприятия окружающего мира [1]. Такое фрагментарное взаимодействие с местной культурной средой не позволяет быстро и эффективно сформировать патриотическую среду воспитания в вузе, что порой искажает четкие грани между нравственными и безнравственными формами поведения, умением самостоятельно и осознанно реализовать патриотические формы деятельности, реалистично оценить себя в поле патриотических ценностей. Данная тенденция стимулируется со стороны социума в целом, т.к. для всей страны существует проблема размытости нравственных ориентиров, неясности мировоззренческих позиций, трудностей в формировании социального поведения, что весомо затрудняет становление патриотической личности не только у студентов, но и у взрослых. Современные обучающиеся вузов оказались в условиях, когда их гражданско-социальное развитие имеет трудности, как в личностном, так и в институциональном плане (институт семьи, институт образования, институт общественных отношений) [3].

Именно через активную причастность к патриотической деятельности обучающийся может определить свое место в окружающем мире и утвердить себя в патриотической среде вуза. Однако сущность личности намного разнообразнее, сложнее, чем система патриотической деятельности, в которую она включена, иначе говоря, сущность человека не определяется только этими формами деятельности, поэтому необходимо существенное и быстрое расширение представлений о сферах патриотической самореализации человека. Для этого патриотическая среда должна стать активатором форм и методов патриотической работы разных уровней и качеств проявления обучающегося.

Развитие теоретических основ формирования патриотической среды воспитания как условия развития нравственных чувств у студентов вуза определяется кардинальными трансформациями в самой системе вузовского образования [7]. Если ранее все сводилось к качеству образования и воспитания, то современные явления модернизации потребовали глубокой содержательной трансформации всех внутренних процессов в образовательных организациях. Для государства и общества важно получить в системе образования интеллектуальную и технологическую платформы для быстрого переориентирования самой системы образования на всех ее уровнях и перехода в принципиально новое качественное состояние, способное обеспечить воспроизводство носителей ценностей, моделей и технологий инновационного стратегического развития России [9]. Именно здесь возникает всеобъемлющая цель патриотического воспитания и создания патриотической среды вуза для: достижения нового, современного качества высшего образования; повышения эффективности образовательной системы; развития инновационной деятельности в сфере образования. Изменения внутри образовательной системы вузов повлекли за собой смену патриотического вектора воспитания внутри каждой образовательной ступени. Современное образование перепрограммировалось на новые патриотические ориентиры:

- патриотизм как личностное качество, помогающее в социализации и профессиональной адаптации;
- патриотизм как миропонимание и поведенческое проявление себя в социуме;
- патриотизм как вектор саморазвития себя и своего окружения;
- патриотизм как сфера мышления, как категория мышления в рамках своей семьи, малой родины, рабочего места, страны.

Основой формирования патриотической среды воспитания в вузе должна стать:

–инновационность патриотической работы как в области личностного роста, так и в плане общественной традиции;

–опора на патриотическое образование и воспитание как на форму обновленного интеллектуального ресурса страны, обеспечивающего ее развитие и стратегические цели;

–патриотическое образование, а в след за ним и воспитание — это опора всей жизни современного российского общества.

Для современной России патриотические компетенции становятся оплотом для российских инноваций, характеризуемых сегодня как процесс, накопления, развития и распространения отечественного рынка инноваций, что является одним из решающих факторов в процессе социально-экономических преобразований для преодоления кризисных явлений и стабилизации экономики.

Высшее образование нацелено на скорейшее изменение патриотических компетенций молодого поколения в сторону их взаимосвязи с практической производственной деятельностью и инновационной экономикой. Стремясь к обеспечению новых качеств патриотического воспитания в вузах и созданию обновленной патриотической воспитательной среды высшего образования необходимо ориентироваться на фундаментальность и актуальные, перспективные потребности личности каждого обучающегося, общества и государства. Современные интересы общества всецело направлены на углубление патриотической составляющей в воспитательном процессе, а также более динамичное погружение каждого студента в реалии имеющихся цивилизационных, социально-системных, культурных, национально-эстетических, образовательно-педагогических, личностных измерений. Качество вузовского воспитания рассматривается уже как некая характеристика результатов инновационной деятельности системы высшего образования в поле социально-адаптационных процессов и гражданско-патриотических целевых ориентиров.

Патриотическая методология в создании воспитательной среды вуза является формой концептуализации воспитательной практики в целом, в связи с чем она становится одним из возможных направлений модернизации воспитательного процесса на разных образовательных уровнях. По мнению А.Н. Вырщикова методологизация воспитательной среды вуза возможна при активной инновационной деятельности каждого студента в проектировании патриотических процессов разной сложности [7]. В этой связи возможно понимание реальных перспектив и результатов, ресурсов методологизации воспитательной среды вуза как процесса и феномена, надстраивающегося над существующей теорией и практикой реализации воспитательной системы вуза в соответствии с общим воспитательным развитием и процессами трансформации в высшем образовании.

В качестве важной социально-педагогической предпосылки для создания воспитательной патриотической среды вуза можно назвать эффективность функционирования общей воспитательной социокультурной среды образовательной организации как фактора воспитания патриотизма:

–насыщенность социально-культурной среды вуза общечеловеческими ценностями и гуманными отношениями;

–всемерная поддержка эстетических и гуманистических начал в учебно-воспитательном процессе, а также признание всех форм творческой самореализации и самобытности, целостности и ценности каждого обучающегося;

–наличие весомой свободы выбора патриотических форм деятельности, связанных с личными интересами и способностями, творческими возможностями и познавательными качествами.

Каждый человек включается в систему патриотической деятельности в различных социальных институтах. Так он становится социальным, гражданским субъектом, формирует патриотические качества собственной личности. В то же время через процесс патриотической деятельности обучающийся меняет систему общественных отношений, в которой он находится. Затем происходит становление личности, где патриотическая деятельность каждого является трехгранным процессом, включающим отношение студента к предметам и явлениям окружающего мира, в котором он является активным субъектом деятельности, отношение к другим людям и обществу и, наконец, отношение к самому себе. Таким образом, патриотическая деятельность является основой создания окружающего мира самим человеком, и одновременно творит новые социальные отношения и себя самого в них.

Расширяя суть понятия «патриотическая деятельность студента» в контексте формирования патриотической среды в вузе А.Н. Выршиков определяет, что основной способ существования патриотических явлений в студенческой среде, как процессов, формирующих духовно-нравственные чувства, происходит в деятельности. Патриотическая деятельность тесно связана со знаниевым компонентом и психическими процессами личности [7, 255].

Патриотическая деятельность всегда должна быть продуктивной, ее продуктивность определяется более внутренним результатом в трансформации личности нежели во внешних проявлениях. Однако это не устраняет необходимости наличия у данного вида деятельности конкретных структурных компонентов и характерных связей между ними. Патриотическая деятельность имеет мотив в своей основе как некий внутренний стимул к деятельности. Данный мотив не только выполняет побудительную функцию, но и придает деятельности личностную окраску. Мотив – констатирующий элемент деятельности, который определяет ее вид. Например, для патриотической деятельности важен мотив преобразования действительности и преображения внутреннего мира.

Каждая деятельность имеет цель, а она подразумевает наличие результата. Патриотическая деятельность имеет глобальную цель саморазвития в контексте культуры своей страны и самовоспитания в поле социальных идеалов современности. Продуктивная патриотическая деятельность является результатом мысленного или образного преобразования цели деятельности. В более узком плане эффективность патриотической деятельности можно оценить по наличию конкретного продукта. Важными являются условия реализации цели. Они могут быть благоприятными и неблагоприятными. Эти условия определяют способы осуществления действия. Структурные компоненты патриотической деятельности очень динамичны и могут трансформироваться друг в друга. Так действие может стать самостоятельной деятельностью, если у него появится мотивация. Для патриотической деятельности также свойственна повышенная активность, возможность творческого преобразования окружающей действительности, осознанность, социальная направленность и опредмеченность. Л.С. Выготский определил, что деятельность всегда играет большую роль в процессе обучения и воспитания. В основе воспитательного процесса лежит личная деятельность обучающегося, а педагог может корректировать ее либо составлять воспитательную траекторию патриотического развития студента. Подлинная патриотическая деятельность подразумевает, что основным фигурантом этого процесса является обучающийся, как субъект собственной деятельности. А педагог, имеющий большой опыт социального общения помогает создать эффективную патриотическую среду вуза в которой будет комфортно и развивающе-позитивно для ребенка и его дальнейшего совершенствования в данном направлении [6].

Важно учитывать педагогическую рефлексию методологического воспитательного знания при создании патриотической воспитательной среды в вузе как некую модальность взаимодействия категорий патриотического познания и деятельности, как обязательный элемент профессиональной компетентностной подготовки будущего специалиста.

Возможно выявить следующие функциональные процессы в патриотической рефлексии студентов в патриотической среде вуза:

- умения и навыки патриотической проектировочной деятельности;
- наличие эффективных способов взаимодействия в совместной патриотической деятельности;
- владение эффективной коммуникацией как важным условием продуктивного общения всех участников патриотической воспитательной среды вуза;
- смыслотворческая составляющая как понимание осмысленной патриотической работы и взаимодействия;
- наличие мотивации как самостоятельной направленности на патриотическое действие и конкретный целевой результат;
- способность к коррекционной работе.

Таким образом рефлексия выступает важным условием самопроявления в патриотической среде воспитания в вузе.

Все основополагающие исходные понятия по созданию патриотической среды воспитания в вузе определяются принципами гуманизма, основами педагогического проектирования воспитательных систем и процессами активного развития самостоятельной инновационной деятельности обучающихся.

Если рассматривать патриотическую воспитательную среду вуза с позиций системы управления, то необходимо сделать акценты на следующих методологических положениях:

– структура органа управления воспитательной системой в высшем образовании всегда должна обеспечиваться выполнением всех функций педагогического проектирования воспитательной среды, обязательно повышать эффективность каждого этапа в процессе воспитательной работы с опережающим вектором воспитательного воздействия на личность и соответственно находиться в постоянной инновационно-адаптационной готовности к патриотическому развитию города, области, региона, страны в целом;

– обязательно непрерывное развитие воспитательной среды, а не поддержание ее единовременного состояния;

– важно своевременно внедрять инновационные механизмы управления воспитательной средой, основанные на модернизации организационных структур управления данной системой на всех уровнях внутри вуза;

– для повышения эффективности воспитательной патриотической среды вуза необходимо развитие студенческих коллективов (групп), участвующих в инновационной воспитательной деятельности, саморегулирование студенческих воспитательных сообществ, самоорганизация и самоуправление посредством командообразования, делегирования полномочий принятия решений об оптимизации воспитательных условий, о способах, средствах и воздействиях по достижению воспитательных патриотических целей;

– оптимизация комплекса социально-педагогических условий, способствующих эффективности воспитательной патриотической среды вуза, и ее переводу в режим качественно новых форм организации самоуправления и внутри средовой активности.

В воспитательной патриотической среде вуза активно развиваются физические, умственные и нравственные способности студентов. Обучающиеся получают спектр знаний и возможностей к саморазвитию посредством проектной деятельности, инновационной самореализации в патриотических формах работы. Можно сказать, что патриотическая деятельность — это форма продуктивной студенческой деятельности в поле воспитания, так как именно эта деятельность развивает психические и психологические качества личности, ее устойчивость к трудностям и моральную цельность в реальной жизни. Студенты учатся ставить реальные, жизненные цели и добиваться их при помощи воспитательно-педагогических методов работы, имеющегося педагогического опыта и социальных форм взаимодействия.

Продуктивная патриотическая деятельность в воспитательной среде вуза быстро становится потребностью и мотиватором действий студента. Конечно, важно одобрять и стимулировать поступки обучающихся, формировать ситуацию успеха и соревновательности для получения большей эффективности воспитательных воздействий [7, 103].

Патриотическая среда влияет на общее развитие интеллекта и стимулирует все познавательные процессы. Обучающиеся стремятся к творческой самореализации и сталкиваются с огромным пластом знаний и действий высшего порядка, направленных на гуманистические и ценностные формы самопроявления. Это иное познание мира и себя в нем направляет на формирование внутренних пластов личности, уже не цифровой, а реальной, приверженной своей Родине и национальным ценностям, стремящейся к их продвижению среди своих друзей и родственников. Патриотическая воспитательная среда вуза всегда вносит конструктивный элемент во все аспекты воспитания и обучения, дает весомый стимул к лидерству и личностному росту. Патриотизм и самоотверженность также важное сочетание уже внутренне переработанных воспитательных воздействий на личность студента, что возникает как глубинное принятие ценностей.

Таким образом, создание воспитательной патриотической среды вуза всегда направлено на продуктивную и инновационную деятельность, определяется проектными умениями и личностными

свойствами каждого студента, раскрывает потенциал развития всей воспитательной системы вуза и его стратегические ориентации в перспективе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адамьянц, Т.З. Современная молодежь: представления о действительности и социокультурные механизмы самоопределения и самоорганизации / Т.З. Адамьянц. – М. ИС РАН, 2010. – 320 с.
2. Аплетаяев, М.Н. Формирование нравственной культуры студентов: учеб. -метод. пособие / М.Н. Аплетаяев. – Омск: ОПТУ, 2001. – 76 с.
3. Артюхина, А.И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен / А.И. Артюхина. – Волгоград: ВолГМУ, 2006 – 237с.
4. Библер, В.С. Нравственность. Культура. Современность. Философские размышления о жизненных проблемах / В.С. Библер. – М.: Новая шк., 2010. – 230 с.
5. Воспитание молодежи в эпоху социальных перемен: проблемы, исследования, перспективы: Сб. материалов межвуз. науч.-практ конф., 12 апр. 2001 г. / Редкол.: Кононов В.М. и др. – Владивосток: ДВГМА, 2001. – 169 с.
6. Выготский, Л.С. Педагогическая психология/ Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 2011.
7. Выршиков, А.Н. Патриотически-ориентированное образование: методология, теория, практика / А.Н. Выршиков. – М.; Волгоград: Роспатриотцентр: Авторское перо, 2005. – 400 с.
8. Выршиков, А.Н. Российский патриотизм – традиции и современность // Отечественная история: россияне в мировой цивилизации: учеб. кн. по истории. – Волгоград, 2005. – 638 с.
9. Мануйлов, Ю.С. Концептуальные основы средового подхода в воспитании // Вестник Ун-та Рос. акад. образования, 2003. – № 1. – С. 36-68.

О.Н. Филиппова, Т.И. Железоголо

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования графомоторных навыков у дошкольников с общим недоразвитием речи, приводятся данные эмпирического исследования, по результатам которого сделан вывод о том, что для нормального формирования графомоторных навыков у детей с общим недоразвитием речи необходимы коррекционно-развивающие занятия с использованием специальных дидактических игр и упражнений.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, графомоторные навыки, мелкая моторика, зрительно-моторная координация, зрительно-пространственная ориентировка, дети с нарушениями речи, письменная речь.

O.N. Filippova, T.I. Zhelezoglo

FEATURES OF GRAPHOMOTOR SKILLS FORMATION PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Abstract. The article deals with the problem of the formation of graphomotor skills in preschoolers with general underdevelopment of speech, provides data from an empirical study, the results of which conclude that for the normal formation of graphomotor skills in children with general underdevelopment of speech, correctional and developmental classes are needed using special didactic games and exercises.

Key words: general underdevelopment of speech, graphomotor skills, fine motor skills, hand-eye coordination, visual-spatial orientation, children with speech disorders, written language.

В последнее время отмечается рост количества детей с различными дефектами речи, в том числе детей с нарушениями письменной речи. Стоит также отметить, что дети с патологиями устной речи в школе могут испытывать трудности при обучении грамоте. Причем, у детей с общим

недоразвитием речи (ОНР) вероятность возникновения нарушений чтения и письма выше, чем у детей без речевых нарушений. Одной из причин таких патологий является несформированность графомоторных навыков в дошкольном и школьном возрасте.

Цель данной работы – изучить особенности формирования графомоторных навыков у детей с общим недоразвитием речи.

Графомоторный навык – это определенные привычные положения и движения пишущей руки, позволяющие изображать письменные звуки и их соединения [4, 139].

Развитие графомоторных навыков – это достаточно сложный процесс, в котором участвуют: кора головного мозга, органы зрения и слуха, некоторые элементы мышечной системы. Данный навык основывается на формировании тонкой моторики и ее совершенствовании, а также развитии зрительно-моторной координации и зрительно-пространственной ориентировки [7, 134].

Для того чтобы изучить особенности формирования графомоторных навыков у детей с общим недоразвитием речи, нами было проведено исследование на базе МБДОУ «Детский сад №101» г. Таганрога Ростовской области. В опытно-экспериментальной работе приняли участие 6 детей: 4 мальчика и 2 девочки в возрасте 6-7 лет с заключением «Общее недоразвитие речи III уровня речевого развития».

Процесс формирования графомоторных навыков зависит от степени развития:

- мелкой моторики;
- зрительно-моторной координации;
- зрительно-пространственной ориентировки [1, 74].

Поэтому при обследовании уровня сформированности элементарных графических навыков у дошкольников с ОНР мы учитывали степень развития вышеперечисленных компонентов.

При проведении обследования мы отобрали необходимый диагностический материал с опорой на методики Н.И. Озерецкого [6]; Т. И. Гризик, Л. Е. Тимощук [3]:

1. Обследование мелкой моторики.

Проба 1. Упражнение «Человек» (на основе методики Т. И. Гризик, Л. Е. Тимощук [3]).

Цель: проверяется способность ребенка удерживать позу в течение времени.

Методика обследования: вытянуть вниз средний и указательный пальцы; мизинец и безымянный палец прижать большим пальцем к ладони (под счёт до 10).

Инструкция ребенку: сделай, как я.

Проба 2. Упражнение «Кольцо» (на основе методики Т.И. Гризик, Л.Е. Тимощук [3]).

Цель: проверяется способность ребенка удерживать позу в течение времени.

Методика обследования: соединить большой и указательный пальцы; остальные поднять вверх. Все пальцы в данном положении удерживать под счёт до 10.

Инструкция ребенку: сделай как я (повтори за мной).

Проба 3. Упражнение «Шар волшебника»

Цель: исследовать согласованность в действиях пальцев, ловкость, переключаемость и точность движений.

Методика обследования: Ребёнок, некрепко зажав щепотью пластмассовый или деревянный шарик (диаметром 15 мм), начинает катать его по часовой стрелке. Скорость движения произвольная, но с постепенным нарастанием темпа. Время выполнения упражнения – 30 сек.

Инструкция ребенку: возьми шар большим и указательным пальцем (указать на нужные, если ребенок не знает названия пальцев), прокати его от точки к волшебнику по дорожке.

Проба 4. Упражнение «Ладонь, ребро, кулак» (проба Н.И. Озерецкого [6]).

Цель: проверяется согласованность и переключаемость движений.

Методика обследования: ребёнок сидит за столом, рука произвольно лежит на краю стола. Педагог даёт инструкции и показывает движения.

Темп выполнения движений постепенно убыстряется. Когда ребёнок запомнит их последовательность, он повторяет упражнение самостоятельно под счёт педагога (до 3). Выполняется 3-4 раза.

Инструкция ребенку: повтори за мной.

Проба 5. Упражнение «Ножницы».

Цель: проверяется совместная работа рук в процессе деятельности.

Методика обследования: детям предлагается получить круг путем обрывания бумаги по контуру.

Инструкция ребенку: давай представим, что наши руки — это ножницы. Нам нужно «вырезать» этот круг пальцами очень аккуратно.

Нами были разработаны следующие критерии оценивания упражнений для обследования мелкой моторики:

3 балла – ребенок выполнил задание правильно с первой попытки, без помощи логопеда;

2 балла – ребенок правильно выполнил задание со второй попытки, исправился самостоятельно;

1 балл – ребенок выполнил задание с помощью логопеда;

0 баллов – ребёнок не выполнил задания.

Для удобства анализа результатов нами были разработаны следующие уровни, соотносимые с определенным количеством баллов:

Высокий уровень – 13-15 баллов;

Средний уровень – 8-12 баллов;

Низкий уровень – 0-7 баллов.

2. Обследование зрительно-моторной координации.

Проба 6. Игра «Строим дом».

Цель: проверяется состояние зрительной памяти, мелкой моторики (пинцетный захват), восприятие формы предметов.

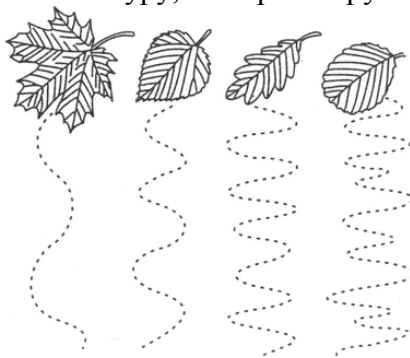
Методика обследования: ребенку предлагается картинка с изображением дома и счетные палочки. Необходимо выложить рисунок из палочек по образцу.

Инструкция ребенку: построй из палочек такой же домик, как на картинке.

Проба 7. Упражнение «Листопад».

Цель: проверяется умение соблюдать указанное направление движения руки.

Методика обследования: детям предлагается лист с несколькими вариантами фигурных линий. Задача ребенка провести линию по контуру, не отрывая руки.

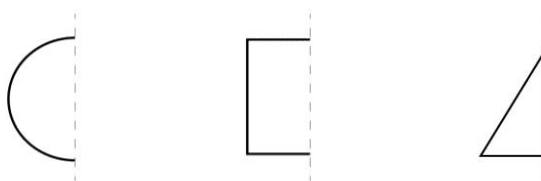


Инструкция ребенку: нарисуй линии по контуру, не отрывая карандаш от бумаги.

Проба 8. Упражнение «Половинка».

Цель: проверяется восприятие формы и размера фигур, сформированность понятия «симметрия».

Методика обследования: ребенку предлагается бланк, на котором изображена правая (левая) половина рисунка. Ребенку необходимо дорисовать вторую половину изображения.



Инструкция ребенку: дорисуй картинки так, чтобы они стали полностью одинаковыми.

Проба 9. Упражнение «Полосатая груша».

Цель: проверяется умение ребенка держать карандаш, соблюдать границы рисунка.

Методика обследования: ребенку предлагается контурное изображение груши с образцом штриховки. Задача ребенка закончить штриховку.



Инструкция ребенку: заштрихуй картинку по образцу.

Нами были разработаны следующие критерии оценивания упражнений для обследования зрительно моторной координации:

- 3 балла – точное выполнение всех 3 заданий;
- 2 балла – точное выполнение 2 заданий из трех;
- 1 балл – точное выполнение 1 задания из трех;
- 0 баллов – задания не выполнены.

Также, для удобства анализа результатов, нами были разработаны уровни, соотносимые с определенным количеством баллов:

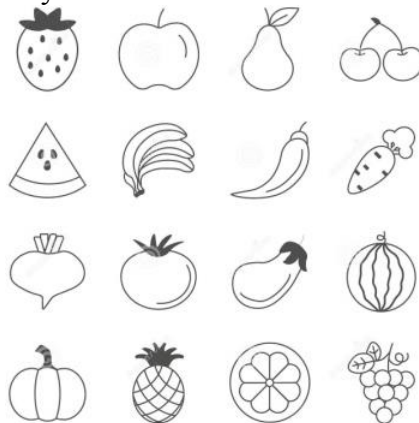
- Высокий уровень – 10-12 баллов;
- Средний уровень – 6-9 баллов;
- Низкий уровень – 0-5 баллов.

3. Обследование зрительно-пространственной ориентировки.

Проба 10. Игра «Назови соседей».

Цель: проверяется понимание понятий «над», «под», «слева», «справа», умение ребенка ориентироваться на листе бумаги.

Методика обследования: используется лист бумаги, на котором хаотично расположены изображения различных предметов. Необходимо определить изображение предметов относительно друг друга и положения листа бумаги.



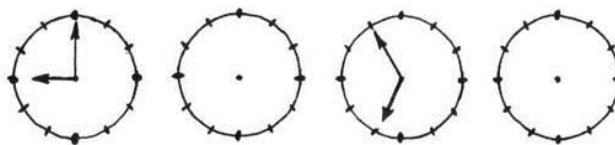
Инструкция ребенку: посмотри на картинки, покажи, где находится помидор. Что находится под ним? (Ананас). Что находится над помидором? (Бананы). Что находится справа от яблока? (Груша). Что находится слева от бананов? (Арбуз). Что находится в нижнем правом углу? (Виноград). Что находится в верхнем левом углу? (Клубника/земляника). Что находится в нижнем левом углу? (Тыква). Что находится в верхнем правом углу? (Вишня).

Критерии оценивания: каждый правильный ответ оценивается в 0,5 балла. Максимальное количество баллов – 4.

Проба 11. Игра «Зеркало».

Цель: обследование развития зрительно-пространственной ориентировки.

Методика обследования: детям предлагается лист бумаги с изображением часов со стрелками и без них. Задача ребенка – нарисовать стрелки на пустых часах зеркально образцу.



Инструкция ребенку: перед тобой часы, которые отражаются в зеркале (указать на рисунок). На пустых циферблатах поставь стрелки так, как они должны выглядеть на самом деле.

Критерии оценивания: каждый правильный ответ оценивается в 2 балла. Максимальное количество баллов – 4.

Проба 12. Упражнение «Найди пару» (на основе методики М.М. Безруких, Л.В. Морозовой [2]).

Цель: проверяется зрительная память и зрительно-пространственное восприятие детей.

Методика обследования: детям предлагается бланк с 4 заданиями. В каждом задании необходимо найти фигуру, которая соответствует образцу.

Задание 1 				
Задание 2 				
Задание 3 				
Задание 4 				

Инструкция ребенку:

Инструкция к заданиям №1 и №2. Посмотри на первую строчку. Здесь нарисованы фигуры. Они все изображены по-разному, но среди них есть одна, нарисованная так же, как образец (нарисован отдельно, необходимо показать его ребенку). Найди точно такую же фигуру среди остальных и зачеркни ее. Смотри внимательно, они очень похожи, но лишь одна из них «правильная».

Инструкция к заданиям №3 и №4. Здесь нарисованы три фигуры, но они расположены не просто так, а в определенном порядке (необходимо показать образец). Внимательно посмотри на них, найди точно такую же группу фигур среди остальных и зачеркни ее.

Правильные ответы: 3; 3; 1; 4.

Критерии оценивания: каждый правильный ответ оценивается в 1 балл. Максимальное количество баллов – 4.

Для удобства анализа результатов, нами были разработаны уровни, соотносимые с определенным количеством баллов:

- высокий уровень – 10-12 баллов;
- средний уровень – 6-9 баллов;
- низкий уровень – 0-5 баллов.

Для конечного анализа результатов, мы предлагаем использовать следующие уровни, соотносимые с общим количеством баллов, полученных детьми:

- высокий уровень – 34-39 баллов;
- средний уровень – 19-33 балла;
- низкий уровень – 0-18 баллов.

Обследование уровня сформированности графомоторных навыков по данной методике позволит нам выявить основные направления работы по формированию и коррекции данного навыка у детей с ОНР.

В ходе диагностики нами были выявлены следующие особенности графомоторных навыков у дошкольников с ОНР, которые представлены в таблице:

Таблица 1

Особенности графомоторных навыков у дошкольников с ОНР

Имя ребенка	Обследование мелкой моторики					Обследование зрительно-моторной координации				Обследование зрительно-пространственной ориентировки			Всего баллов	Уровень
	№ пробы	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11		
Дима	3	3	3	3	3	3	3	1	1	3	2	4	32	Средний
Влад	2	2	2	1	0	2	1	1	2	1	0	2	16	Низкий
Лева	2	2	3	2	3	2	1	1	1	2	0	2	21	Средний
Ева	2	3	3	3	3	3	1	2	3	3,5	0	4	30,5	Средний
Лиза	1	2	1	1	3	1	2	1	1	1,5	0	1	15,5	Низкий
Никита	2	3	1	2	2	1	2	1	2	2	0	2	20	Средний

Наглядно полученные результаты представлены на следующей диаграмме 1:

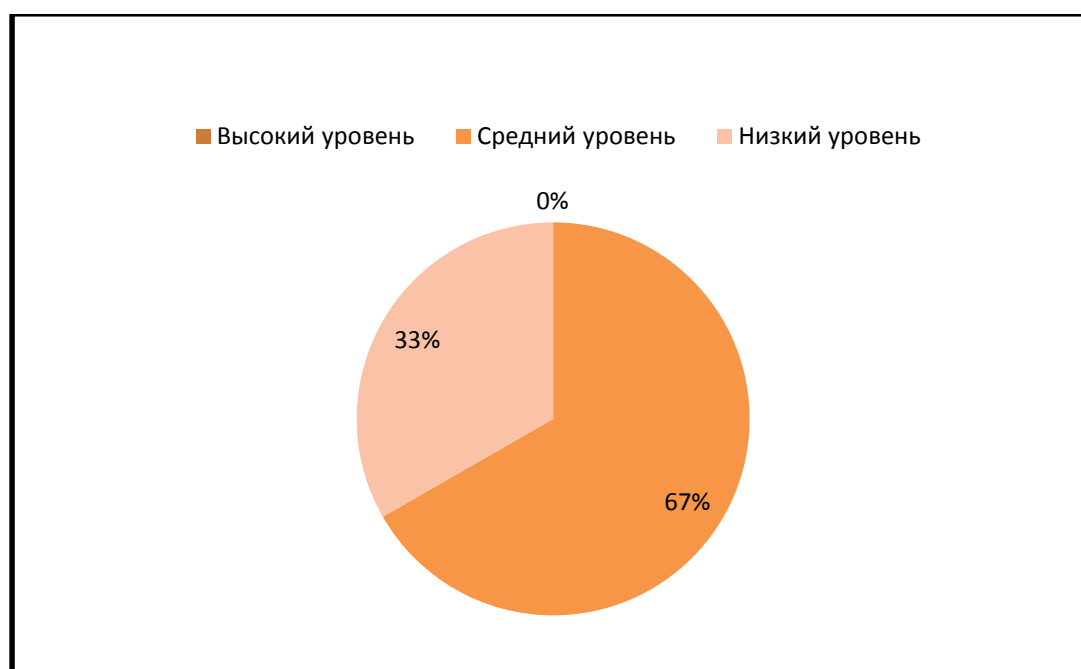


Диаграмма 1 – Уровни развития графомоторных навыков у дошкольников с ОНР

Результаты показывают, что из данной группы детей низкий уровень развития графомоторных навыков имеют двое детей, что составляет 33% от общего числа участников экспериментальной работы; средний уровень был выявлен у четырех детей, что составляет 67%; высокий уровень развития данного навыка не был выявлен в этой группе детей (0%).

Таким образом, результаты показывают, что:

- Пробу № 1 (статическое упражнение для обследования состояния мелкой моторики) из шести детей, что составляет 100%, один ребенок (16,7%) выполнил на высший балл, четверо детей, что составляет 66,6%, не смогли выполнить правильно с первой попытки данное задание, но и помощь логопеда им не понадобилась, они справились самостоятельно. Один ребенок (16,7%) выполнил задание неправильно, сам ошибку не увидел. Наиболее частотной ошибкой было принятие неправильной позы.

- Пробу №2 (статическое упражнение для обследования состояния мелкой моторики) из шести детей, что составляет 100%, трое детей (50%) выполнили на высший балл, остальные трое детей, что составляет 50%, не смогли выполнить правильно с первой попытки данное задание, но и помощь логопеда им также не понадобилась, они справились самостоятельно. Наиболее частотной ошибкой было принятие неправильной позы.

- Пробу №3 (динамическое упражнение для обследования состояния мелкой моторики) из шести детей, что составляет 100%, трое детей (50%) выполнили на высший балл, один ребенок (16,7%) не смог выполнить правильно с первой попытки данное задание, но и помощь логопеда ему не понадобилась, он исправился самостоятельно. Двое детей, что составляет 33,3%, выполнили задание неправильно, исправились только после прямого указания на ошибку. Наиболее частотной ошибкой являлось несоблюдение детьми границ – «дорожки».

- Пробу №4 (динамическое упражнение для обследования состояния мелкой моторики) из шести детей, что составляет 100%, двое детей (33,3%) выполнили на высший балл, двое детей (33,3%) не смогли выполнить правильно с первой попытки данное задание, но и помощь логопеда им не понадобилась, они справились самостоятельно. Двое детей (33,3%) выполнили задание неправильно, исправились только после прямого указания на ошибку. Наиболее частотным нарушением являлось принятие необходимых поз в неправильном порядке.

- Пробу №5 (динамическое упражнение для обследования состояния мелкой моторики) из шести детей (100%) четверо детей, что составляет 66,6%, выполнили на высший балл, один ребенок (16,7%) не смог выполнить правильно с первой попытки данное задание, но и помощь логопеда ему не понадобилась, он исправился самостоятельно. Один ребенок (16,7%) не понял инструкцию, выполнил задание неверно. Наиболее грубой ошибкой было разрывание бумаги пополам.

- Пробу №6 (игра для обследования состояния зрительно-моторной координации) из шести детей (100%) двое детей, что составляет 33,3%, выполнили на высший балл, двое детей (33,3%) точно смогли выполнить два задания из трех. Двое детей (33,3%) выполнили одно задание из трех. Наиболее частотной ошибкой являлось выкладывание фигур из большего или меньшего количества палочек, чем на заданном образце.

- Пробу №7 (упражнение для обследования состояния зрительно-моторной координации) из шести детей, что составляет 100%, один ребенок (16,7%) выполнил на высший балл, двое детей (33,3%) точно выполнили 2 задания из трех. Трое детей из шести, что составляет 50%, выполнили одно задание из трех. Наиболее частотной ошибкой было не соблюдение контура.

- Пробу №8 (упражнение для обследования состояния зрительно-моторной координации) из шести детей, что составляет 100%, никто не выполнил на высший балл. Один ребенок, что составляет 16,7%, более точно дорисовал две фигуры из трех, а остальные пять детей, что составляет 83,3%, точно смогли дорисовать только одну из трех фигур. Основной ошибкой являлось не соблюдение пропорций фигуры.

- Пробу №9 (упражнение для обследования состояния зрительно-моторной координации) один ребенок, что составляет 16,7%, смог выполнить на высший балл, двое детей (33,3%) выполнили две штриховки из трех, трое детей (50%) выполнили одну штриховку из трех. Наиболее частыми ошибками являлось несоблюдение расстояния между линиями, рисование кривых и изогнутых линий.

- Пробу №10 (игра для обследования зрительно-пространственной ориентировки) на высший балл (4 балла) не выполнил никто из детей, что составляет 0%. Один ребенок (16,7%) допустил одну ошибку и получил 3,5 балла; один ребенок (16,7%) допустил две ошибки и получил 3 балла из четырех; двое детей, что составляет 33,3%, допустили по четыре ошибки и получили по 2 балла; один ребенок (16,7%) выполнил всего три задания из восьми и получил 1,5 балла; один ребенок (16,7%) выполнил два задания из 8 и получил 1 балл. Наиболее тяжелыми для детей были задание на определение фигур, находящихся справа или слева относительно друг друга, а также определение фигур, находящихся в углах листа.

- Пробу №11 (игра для обследования зрительно-пространственной ориентировки) на высший балл (4 балла) не выполнил никто из детей, что составляет 0%. Один ребенок, что составляет 16,7%,

выполнил одно задание из двух и получил 2 балла, остальные пятеро детей, что составляет 83,3%, не смогли выполнить задание. Наиболее частотной ошибкой было перерисовывание стрелок часов с заданного образца на пустой циферблат, а также перерисовывание стрелок первого образца на циферблат второго и наоборот.

- Пробу №12 (упражнение для обследования зрительно-пространственной ориентировки) на высший балл (4 балла) выполнили два человека, что составляет 33,3%. Трое детей (50%) выполнили по два задания из четырех и получили по 2 балла. Один ребенок, что составляет 16,7%, выполнил только одно задание из четырех и получил 1 балл. Дети выбирали фигуры, которые не соответствуют образцу.

Проведя анализ результатов, мы можем сделать вывод, что наиболее сложными для выполнения являлись пробы №11 и №8, а наиболее легкими пробы №2 и №5, следовательно, из трех компонентов, формирующих графомоторный навык, у данной группы детей мелкая моторика развита лучше, чем зрительно-моторная координация и зрительно-пространственная ориентировка. В связи с этим мы можем сделать вывод, что работа над улучшением зрительно-моторной координации и зрительно-пространственной ориентировки на данный момент является приоритетной.

Из результатов обследования, данных в таблице, видно, что в соответствии с полученным количеством баллов мы можем выделить двух детей с низким уровнем сформированности графомоторных навыков (дети, набравшие меньше 19 баллов) и четверых детей со средним уровнем сформированности графомоторных навыков (дети, набравшие больше 19, но меньше 34 баллов). Детей с высоким уровнем развития графомоторных навыков в данной группе нет, что свидетельствует о недостаточном развитии данного навыка и необходимости целенаправленной логопедической работы над его формированием.

Низкий уровень развития компонентов, формирующих графомоторный навык, может привести к трудностям при обучении письму, связанным с неумением писать буквы, слоги и слова на основе определенных двигательных элементов и по определенному алгоритму, именно поэтому в дошкольном возрасте так важно развивать мелкую моторику, зрительно-моторную координацию и зрительно-пространственную ориентировку.

Экспериментальное изучение особенностей графомоторного навыка письма позволило определить направления логопедической работы по коррекции графомоторного навыка письма у детей дошкольного возраста с ОНР.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранова Г.А., Лир Т.В. Логопедическая работа по развитию графомоторных навыков у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья // Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПКИ ШПРО ТО», 2019. – №3. – С. 74-79.
2. Безруких М., Морозова Л. Методика оценки уровня развития зрительного восприятия детей 5-7,5 лет // Школьный психолог. – 1999. - № 25 (73).
3. Гризик Т.И., Тимошук Л.Е. Методика обследования мелкой моторики [электронный ресурс] // сайт DOCPLOYER.com, URL: <https://docplayer.com/220514695-Metodika-obsledovaniya-melkoy-motoriki-ruki-diagnosticheskaya-metodika-predlozhena-t-i-grizik-l-e-timoshchuk-1-etap-obsledovanie-melkoy-motoriki.html> (дата обращения: 18.04.2022).
4. Комкова И.Н., Поникарова В.Н. Программа изучения графомоторного навыка письма детей младшего школьного возраста с ОВЗ // Актуальные проблемы коррекционной педагогики и специальной психологии: Материалы IX Международной научно-практической конференции, 2015. – С. 139 – 140.
5. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие [электронный ресурс] // сайт pedlib.ru, URL: https://pedlib.ru/Books/1/0306/1_0306-121.shtml (дата обращения 30.03.2022).
6. Озерецкий Н.И., Гуревич М.О. Схема обследования уровня сформированности моторных и сенсорных процессов у детей [электронный ресурс] // сайт StudMed.ru, URL: https://www.studmed.ru/view/ozereckiy-ni-gurevich-mo-shema-obsledovaniya-urovnya-sformirovannosti-motornyh-i-sensornyh-processov-u-detey_2149e1819ce.html (дата обращения 31.03.2002).
7. Пименова С.К. Особенности формирования графомоторного навыка младших школьников со стёртой дизартрией // Современные проблемы специальной педагогики и специальной психологии: Материалы научно-практических конференций студентов, аспирантов, соискателей и практических работников «Дни науки МГПУ – 2010» – март – апрель 2010 года / сост. Е.В. Ушакова, Ю.А. Покровская. – С. 131 – 136.

О.Н. Филиппова, Д.И. Кузнецова

**СПЕЦИФИКА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ
ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ**

Аннотация. В данной статье представлены результаты экспериментального изучения особенностей диалогической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, а также рассмотрена специфика организации логопедической работы по формированию диалогической речи у детей дошкольного возраста с III уровнем недоразвития речи.

Ключевые слова: диалогическая речь, речь детей дошкольного возраста, общее недоразвитие речи, речевая деятельность, связная речь, формирование диалогической речи, логопедическая работа.

O.N. Filippova, D.I. Kuznetsova

**THE SPECIFICS OF SPEECH THERAPY WORK ON DEVELOPMENT
DIALOGICAL SPEECH IN PRESCHOOL CHILDREN
WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF LEVEL III**

Abstract. This article presents the results of an experimental study of the peculiarities of dialogic speech in preschoolers with general speech underdevelopment of level III and examines the specifics of the organization of speech therapy work on the formation of dialogic speech in preschool children with level III speech underdevelopment.

Keywords: dialogic speech, speech of preschool children, general underdevelopment of speech, speech activity, coherent speech, formation of dialogic speech, logopedic work.

Диалогическая речь – первоначальная и главная форма вербального общения дошкольников. Посредством диалога дети получают знания об окружающем мире, устанавливают социальные контакты, общаются со сверстниками и взрослыми. Развитие диалогической речи является одним из важных факторов для полноценного, правильного речевого общения, развития связной речи.

Актуальность проблемы изучения диалогической речи дошкольников с III уровнем речевого развития обусловлена тем, что при достаточных исследованиях и разработке методов преодоления фонетико-фонетических, лексико-грамматических нарушений и формирования связной речи проблема развития диалогической речи детей с общим недоразвитием речи недостаточно изучена.

Целью данной работы является рассмотрение логопедической работы, позволяющей наиболее полно изучить особенности диалогической речи у детей дошкольного возраста с III уровнем речевого развития.

По мнению Л.П. Якубинского, «в дошкольном возрасте ребенок овладевает прежде всего диалогической речью, которая имеет свои особенности, проявляющиеся в использовании языковых средств, допустимых в разговорной речи» [6, 89].

Недоразвитие диалогической речи в дошкольном возрасте приводит к потере эмоциональных контактов со взрослыми и сверстниками, к недоразвитию речевых функций, к неудачам в построении отношений с окружающими.

Общее недоразвитие речи (ОНР) – наиболее частый случай в логопедической практике у детей дошкольного возраста. Р.Е. Левина отмечает: «Под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом следует понимать такую форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой сторонам речи» [4, 53].

Речь дошкольника с общим недоразвитием носит преимущественно ситуативный характер и принимает форму диалога, но дети не обладают навыками и умениями связно выражать свои мысли, для них характерна замена связной речи односложными ответами на вопросы или простыми мало-распространенными предложениями. Дети испытывают особые трудности с произнесением связных

монологических высказываний и ведением диалога, что приводит к тому, что они имеют ограниченные социальные контакты.

Г.В. Чиркина на основании результатов исследований выделила три группы дошкольников с ОНР по состоянию диалогической речи.

Дошкольники первой группы:

- умеют вступать в диалог, поддерживают его;
- используют не только вопросы, но и комментирующие и побуждающие реплики.

Дети второй группы:

- редко проявляют инициативу в общении, но поддерживают его, если к ним обращается взрослый или сверстник;
- если тема общения близка и интересна, то дети активны, но на вопросы предпочитают отвечать односложно.

Дети третьей группы:

- замкнуты;
- проявляют речевой негативизм;
- редко иницируют общение, не поддерживают его (особенно со сверстниками: приоритет отдаётся общению со взрослым);
- используют безадресные вопросы [5, 73].

Ребенок с III уровнем речевого развития владеет развернутой фразовой речью, но она характеризуется нарушением логической организации высказываний, их содержание несет мало информации и имеет недостаточный объем. Формирование диалогической речи значительно отстает, дети дошкольного возраста этого уровня не обладают способностью самостоятельно овладеть данной формой речи. Ребенок часто невнимателен и не знает, как выразить свои мысли, чтобы последовательно и точно передать их содержание. Его речь аграмматичная, сбивчивая и поверхностная, отсутствуют причинно-следственные связи. Дети могут слышать и понимать слова, а также активно участвовать в общении с другими людьми. Однако часть из них неактивна и замкнута при диалоге со своими сверстниками. Такие дети не задают вопросов, не проявляют заинтересованность и любопытство. Им трудно закончить разговор, у них не сформированы нормы и правила этикета, например, о том, что нельзя перебивать других людей, нужно дать им возможность закончить свою мысль и др.

Дети дошкольного возраста с III уровнем речевого развития часто упускают возможность проводить совместные игры со сверстниками из-за неспособности выражать свои мысли, страха быть смешным, даже если правила игры им хорошо доступны. Дети могут испытывать застенчивость при участии в игре из-за страха своей речевой некомпетентности.

С целью выявления особенностей развития диалогической речи у детей с III уровнем речевого развития мы решили провести эксперимент, в котором приняли участие дошкольники с III уровнем речевого развития в возрасте 5-6 лет. Численность детей экспериментальной группы – 10 человек, из них 4 мальчика и 6 девочек. Исследование диалогической речи дошкольников с III уровнем речевого развития проводилось на базе школы выходного дня «РечеГрад» Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) РГЭУ (РИНХ).

Для проведения данного экспериментального исследования нами была составлена методика по обследованию диалогической речи дошкольников с III уровнем речевого развития, в основу которой были положены диагностические методики Р.И. Лалаевой «Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей» [3] и Н.И. Левшиной «Пакет диагностических методик изучения диалогической речи детей старшего дошкольного возраста» [2]. Задания разработанной нами методики были следующими:

Задание 1. Игра «Опиши картинку»

Цель: исследовать уровень диалогической речи с опорой на серию сюжетных картинок.

Методика обследования: ребенку последовательно предлагаются по одной картинке указанной серии.

Инструкция: «Взгляни на картинки, что на них изображено? Посмотри внимательно и ответь на вопросы».

Пример вопросов:

- Что бабушка дала внуку?
- Куда отправился мальчик?
- Что случилось с бабушкиными пирожками?

Материал: серия из 4 картинок «Бабушкины пирожки».

Критерии оценки:

2 балла – высокий уровень.

Ребенок правильно отвечает на вопросы развернутой фразой, использует сложные речевые конструкции. Легко вступает в контакт. Последовательность событий сюжета не нарушена. Допускаются частичные незначительные пропуски ситуации.

1 балл – средний уровень.

Ответы в значительной степени соответствуют изображенной ситуации, но искажены отдельные смысловые звенья либо пропущены. Ребенок вступает в контакт, но стесняется. В речи наблюдаются аграмматизмы.

0 баллов – низкий уровень.

Ответы лишь частично соответствуют изображенной ситуации. Имеются искажения сюжета. Заостряет внимание на ненужных деталях, пропускает важные моменты. Использует 1-2 односложных предложений. С трудом отвечает на вопросы, не выходит на контакт либо отказывается выполнять задание.

Задание 2. Игра «Инициатива»

Цель: определить уровень использования инициативного высказывания.

Методика обследования: сначала ребенку рассказываем о том, как провели прошлый день или выходной, тем самым мы подталкиваем ребенка к его собственному рассказу о проведенном дне. Можно задавать наводящие вопросы.

Инструкция: «Расскажи, как ты проводишь свои выходные?»

Критерии оценки:

2 балла – высокий уровень.

Ребенок легко вступает в контакт. Он отвечает развернутой фразой, без стеснения, активно ведет диалог. Без помощи наводящих вопросов сам начинает свой рассказ, который имеет логическую структуру, с началом и концом. Использует распространенные, сложные предложения. Не упускает важных деталей.

1 балл – средний уровень.

Ребенок вступает в диалог, но испытывает легкое смущение и зажатость, которые сам способен преодолеть. Рассказ составляет с помощью наводящих вопросов, нет логической структуры высказывания. Часто отвлекается, переключается на другое, заостряет внимание на ненужных деталях. Рассказ ребенка незавершенный.

0 баллов – низкий уровень.

Ребенок с трудом входит в контакт, это занимает долгое время, он стесняется и боится собеседника, ведет себя скованно, тихо. Ответы на вопрос односложные, либо просто кивает головой. Нет инициативы к рассказу. Отказ от задания.

Задание 3. Игра «Диалоги»

Цель: определить уровень диалогической речи детей при составлении диалогов по предложенной картинке.

Методика обследования: ребенку предлагается картинка, на которой запечатлены мама с ребенком, ведущие диалог. Детям нужно придумать, о чем они говорят, что произошло.

Инструкция: «Посмотри на картинку, кто на ней изображен? Давай попробуем пофантазировать, придумай, о чем же говорит мама с ребенком».

Материал: картинка «Мама с ребенком».

Критерии оценки:

2 балла – высокий уровень.

Диалоги, придуманные детьми, имеют сложную структуру. Содержание диалогов, как правило, отражает сюжет картины, но возможен и отход от нее. При передаче диалога дети пользуются прямой речью. Речь правильная, наблюдаются отдельные лексические и грамматические ошибки.

1 балл – средний уровень.

Дети не могут придумать начало диалога, его завершение. Предложения используются односложные, простые. Придуманный диалог поверхностный, малосодержательный, состоит из пары фраз, используются клишированные слова взрослых.

0 баллов – низкий уровень.

Дети не смогли придумать диалог, не поняли сути задания.

Далее для удобства работы нами были суммированы полученные баллы, с опорой на которые мы определяли общий уровень сформированности диалогической стороны речи детей, принимавших участие в экспериментальной работе:

5-6 баллов – высокий уровень;

3-4 балла – средний уровень;

0-2 – низкий уровень.

По результатам исследования нами была составлена сводная таблица, в которой отражены баллы, набранные детьми в ходе эксперимента:

Таблица 1

Результаты исследования

№ п/п	Имя ребенка	1	2	3	Итого	Уровень
1	Настя В.	1	1	0	2	Низкий
2	Даша Н.	1	0	0	1	Низкий
3	Артем О.	1	1	1	3	Средний
4	Влад Б.	2	1	1	4	Средний
5	Саша К.	0	0	0	0	Низкий
6	Даша Б.	1	1	1	3	Средний
7	Маргарита А.	1	1	1	3	Средний
8	Саша С.	2	1	0	3	Средний
9	София Я.	1	0	0	1	Низкий
10	Эмилия А.	2	1	0	3	Средний

Таблица 2

Сводные данные диагностики исследования

Уровни	Количество детей	%
Низкий	4	40
Средний	6	60
Высокий	0	0

Изучение и анализ материалов диагностической методики показал, что чаще всего дети могли вступать в диалог, но делали это без особой инициативы. Долго поддерживать заданную беседу не могли, некоторые дети на вопросы отвечали односложно, либо использовали сложные речевые конструкции, но с ошибками. Однако ответы на вопросы в большей степени были правильными и содержательными. Придуманные диалоги были поверхностны, в речи наблюдались лексические и грамматические ошибки. У некоторых детей обнаруживалось нарушение логической структуры высказывания. Многие не могли придумать завершение рассказа или диалога.

Другие дошкольники пассивно включались в диалог, вели себя скованно, неуверенно, ответы были односложными («да» или «нет»), в некоторых случаях они вообще ничего не могли ответить, не понимали сути вопросов, боялись уточнить задание. При составлении рассказа уделяли большое внимание ненужным деталям, упуская важные события, могли придумать короткий диалог только с

помощью наводящих вопросов, интерес к беседе отсутствовал. Долго размышляли перед тем, как ответить, а если и отвечали, то часто это было неправильно.

Таким образом, мы видим, что в целом у детей наблюдается средний уровень развития навыков диалогической речи, что составляет 60% от общего количества детей, принимавших участие в экспериментальной работе.

Низкий уровень навыков диалогической речи показали 40% детей.

Высокий уровень навыков диалогической речи не показал ни один ребенок.

Обобщая результаты, можно сделать вывод, что большая часть детей дошкольного возраста с III уровнем речевого развития, принимавшая участие в экспериментальной работе, имеет заметное отставание в формировании диалогической речи. Следовательно, с детьми необходимо проводить целенаправленную работу по коррекции и исправлению выявленных недостатков.

С этой целью (с опорой на труды М.М. Алексеевой, Б.И. Яшиной [1] и др.) нами были составлены методические рекомендации относительно логопедической работы для воспитателей, логопедов и родителей по развитию диалогической речи дошкольников с III уровнем речевого развития.

Методика проведения логопедической работы по развитию диалогической речи у дошкольников с ОНР III уровня должна разрабатываться на основе дидактических принципов общей и специальной педагогики:

- индивидуального и дифференцированного подхода;
- единства диагностики и коррекции;
- учета ведущего вида деятельности;
- наглядности и доступности обучения;
- системности, последовательности и непрерывности коррекционного воздействия;
- поэтапного повышения требований;
- участия родителей в реализации коррекционных мероприятий.

Важным методом в логопедической работе является разговор с ребенком. Воспитатель или логопед должны понимать, что инициатива беседы первоначально производится ими, поэтому нужно заранее составить близкие для ребенка темы разговора, которые он смог бы поддержать. Можно использовать следующие логопедические приемы:

1. Давать ребенку словесные поручения, тем самым закрепляя навык речевого этикета. Например, Миша принеси, пожалуйста, машинку.
2. Расположить ребенка к себе путем использования игрушек, картинок, различных предметов, которые могли бы заинтересовать его и вызвать инициативу к общению.
3. Во время плановых фронтальных занятий нужно стимулировать ответы детей, особенно закрытых и молчаливых.
4. Использовать режимные моменты с целью коротких разговоров. Например, когда логопед или воспитатель ведет ребенка на занятие.

Занятия целесообразно проводить как индивидуальные, так и групповые для того, чтобы развивать коммуникативные навыки детей. Для начала лучше заниматься в небольших группах с целью комфортной работы, а потом наращивать количество детей.

Главным требованием к подбору логопедического материала является доступность для понимания детьми заданий.

Для начала нужно научить детей вслушиваться в речь взрослого, при этом развивая подражательную способность. Формировать у них навык вежливого отношения к речи других людей, а также дать представления о речевом этикете, о беседе в целом, как правильно задавать вопросы и отвечать на них. Примером упражнений может быть слушание фрагментов сказок или литературных рассказов, в которых содержится диалог между героями, и беседа по прослушанному материалу, также можно в игровой форме рассказать о реальных жизненных ситуациях, а потом на основе этого материала провести беседу с детьми.

Далее, закрепляя приобретенные знания, нужно научить детей соблюдать очередность в разговоре, не перебивать собеседника, сформировать навык заучивать стихи и рассказывать их по ролям, используя интонационное оформление. Также нужно учить детей строить диалоги, опираясь на прослушанные ранее литературные произведения или образец речи взрослого, учить задавать вопросы

друг другу и отвечать на них так, чтобы тема разговора развивалась. Примером игр может являться озвучивание сюжетных иллюстраций или фрагментов мультфильмов без звука. Важно также стимулировать детей к самостоятельному составлению диалога, учить корректно выражать свое мнение, импровизировать во время диалоговых игр. Можно давать задания детям на составление диалогов с опорой на наглядность и без нее.

Таким образом, исследования различных учёных и проведенный нами эксперимент доказывают, что диалогическая речь дошкольников с ОНР III уровня речевого развития имеет ряд специфических особенностей, таких как:

- недостаточная информативность;
- нарушение логической организации и взаимосвязанности высказываний;
- недостаточный объем;
- наличие лексико-грамматических нарушений.

Формирование диалогической речи играет важнейшую роль в процессе речевого развития дошкольника. Нужно знать, что развитие навыков диалогической речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня должно проходить в виде комплексной многоаспектной длительной работы, которая проводится с участием логопеда, психолога и педагога.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева, М.М., Яшина, В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. 3-е изд., стереотип. /М.М. Алексеева, В.И.Яшина. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
2. Диагностические методики по проблеме социально-личностного развития и воспитания дошкольников: Учеб. пособие / Под ред. Н.И. Левшиной, Т.М. Бабуновой. – М.: Флинта, 2020. – 161 с.
3. Лалаева, Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. – М., 2004.
4. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1967. – 173 с.
5. Чиркина, Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста /Чиркина Г.В. – М.: Айрис - Пресс, 2008. - 209 с.
6. Якубинский, Л.П. Избранные работы: Язык и его функционирование / Л.П.Якубинский. – М.: Наука, 1986. – 208 с.

О.Н. Филиппова, Е.Н. Мищенко

ПОДГОТОВКА К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация: данная статья посвящена исследованию уровня подготовки к обучению грамоте дошкольников с общим недоразвитием речи. С каждым годом растет количество первоклассников, у которых овладение письмом и чтением идет либо очень медленно, либо оба процесса проходят со стойкими нарушениями, развиваются различные типы дисграфии и дислексии, поэтому весьма важна своевременная подготовка детей к обучению грамоте.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, чтение, письмо, дисграфия, дислексия, состояния фонематических процессов, фонематический слух, звуковой анализ слова.

O.N. Filippova, E. N. Mishchenko

PREPARATION FOR LITERACY OF PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Abstract. This article is devoted to the study of the level of preparation for teaching literacy to preschoolers with general underdevelopment of speech. Every year, the number of first-graders is growing,

whose mastery of writing and reading is either very slow, or both processes are permanently impaired, various types of dysgraphia and dyslexia develop, so timely preparation of children for literacy is very important.

Keywords: general underdevelopment of speech, reading, writing, dysgraphia, dyslexia, states of phonemic processes, phonemic hearing, sound analysis of a word.

Своевременная подготовка детей дошкольного возраста к обучению грамоте играет большую роль, поскольку она определяет во многом успешность обучения ребенка в дальнейшем. Особую сложность в процессе подготовки к обучению грамоте составляют дети, имеющие общее недоразвитие речи (ОНР), которое проявляется при разных формах патологии речи: ринолалии, алалии, дизартрии. При ОНР всегда одновременно выявляются недостаточность словарного запаса, грамматического строя речи и недостатки фонетико-фонематического восприятия.

Для формирования письменной речи у ребёнка должны быть к началу школьного обучения сформированы следующие предпосылки: хороший уровень владения диалогической и монологической устной речью, развитый звукобуквенный анализ слова, сформированная сенсорная сфера, зрительное, слуховое, тактильное, пространственное восприятие, графомоторные навыки, владение абстрактными способами деятельности, в достаточной мере сформирована саморегуляция, произвольность и самоконтроль. У детей с ОНР все эти предпосылки, как правило, отсутствуют или сформированы в неполной мере. Можно выделить следующие наиболее характерные нарушения письма и чтения в дизонтогенезе – это дисграфия и дислексия [3].

С точки зрения психофизиологии, нарушения чтения (дислексия) и письма (дисграфия) происходят из-за недостаточного развития аналитико-синтетической деятельности на уровне анализаторов, что довольно часто встречается у дошкольников с ОНР [4]. У дошкольников с ОНР часто не развиты связи между графическим образом буквы, соответствующей ей фонеме, а также речедвигательными характеристиками буквы и звука, не сформированы навыки фонематического и кинестетического анализа, недостаточно развиты процессы зрительного и пространственного восприятия. Эти нарушения обычно возникают из-за того, что отсутствует координация между анализаторами и мозговыми центрами вследствие минимальных мозговых дисфункций или других аномалий развития [1].

Коррекционная работа обеспечивает овладение детьми связной, грамматически правильной речью, фонетической системой родного языка, а также элементами грамоты, что формирует готовность значительной части детей к обучению в общеобразовательной школе [2].

Нами были изучены особенности фонематического восприятия и анализа у дошкольников с ОНР как одна из основных предпосылок обучения грамоте.

Практическая работа проводилась на базе МБДОУ «Детский сад № 17 «СКАЗКА» г. Красный Сулин Ростовской области, в ней приняли участие 10 старших дошкольников в возрасте 5-6 лет с диагнозом ОНР 3 уровня.

Целью констатирующего эксперимента являлось определение уровня готовности к обучению грамоте дошкольников с ОНР.

Характеристика детей представлена в таблице 1.

Таблица 1

Список детей группы «Сказка», участвовавших в опытно-экспериментальной работе

№	Имя ребенка	Возраст, лет	Нарушения
1	Саша	6	псевдобульбарная дизартрия, ОНР 3 уровня
2	Настя	6,1	стертая дизартрия, ОНР 3 уровня
3	Артем	5,2	псевдобульбарная дизартрия, ОНР 3 уровня
4	Лера	6,3	ОНР 3 уровня
5	Егор	5,9	ОНР 3 уровня
6	Лиза	5,8	ОНР 3 уровня
7	Оля	6	ОНР 3 уровня
8	Саша	5,4	ОНР 3 уровня
9	Таня	5,5	ОНР 3 уровня

10	Андрей	5,7	ОНР 3 уровня
----	--------	-----	--------------

Обследование детей осуществлялось по методическим рекомендациям Н.М. Трубниковой: исследовалось состояние фонематических процессов и осуществлялось обследование навыков звукового анализа слова.

Опишем подробнее используемый диагностический материал:

1. Анализ состояния фонематических процессов.

Цель: выявить состояние фонематического слуха и восприятия.

Методика состоит из девяти проб.

Материал и оборудование: речевой материал, предметные картинки, карточка с колокольчиком и свистком.

Проба №1. Оpozнание фонем.

Ребенку зачитывается инструкция:

Сейчас я буду произносить звуки.

а) подними руку, если услышишь гласный звук [О] среди других гласных.

Речевой материал: педагог медленно произносит гласные: а, у, о, е, э, я, о, ю, и.

б) хлопни в ладоши, если услышишь согласный звук [К] среди других согласных.

Речевой материал: педагог медленно произносит согласные: б, г, н, к, п, р, д, т, к, х, м.

Проба №2. Различение фонем, близких по способу и месту образования и акустическим признакам:

а) звонких и глухих;

б) свистящих и шипящих;

в) сонорных.

Ребенку зачитывается инструкция:

А) Сейчас я буду произносить разные звуки. Если услышишь звонкий звук, подними карточку с колокольчиком.

Речевой материал: б, т, п, д, к, г, х.

Б) Сейчас я буду произносить разные звуки. Если услышишь свистящий звук, подними карточку с рисунком свистка.

Речевой материал: с, щ, р, п, ш, з.

В) Сейчас я буду произносить звуки. Если услышишь звук [р], хлопни в ладоши.

Речевой материал: п, н, р, г, х, д.

Проба №3. Повторение за логопедом слогового ряда:

а) со звонкими и глухими звуками;

б) с шипящими и свистящими;

в) с сонорами.

Инструкция: сейчас я буду произносить слоги. Повторяй их за мной.

Речевой материал:

А) па, да, ра, ха, га, фа.

Б) за – ша – ща – са – шы

В) ра – на – ла – ры – ле

Проба №4. Выделение свистящего звука среди слогов.

Инструкция: сейчас я буду произносить слоги, подними руку, если услышишь слог со звуком [С].

Речевой материал: за – ша – са – ши – се

Проба №5. Выделение шипящего звука среди слов.

Инструкция: я сейчас буду произносить слоги, хлопни в ладоши, если услышишь слово со звуком [Ж].

Речевой материал: сы – ши – жи – щи – же

Проба №6. Придумывание слов со звуком [З].

Инструкция: придумай пять слов со звуком [З].

Проба №7. Определение наличия звука [Ш] в названии картинок.

Инструкция: я сейчас буду показывать картинки, выбери те, где в названиях предметов есть звук [ш].

Речевой материал: заяц, жук, карандаш, шарф, жираф, ящик, щука, колесо.

Проба №8. Определение места звука [Ч] в словах (начало, середина, конец).

Инструкция: я сейчас буду произносить слова. Определи, где в них звук [Ч].

Речевой материал: чашка, мочалка, чаша, дочка, ночь.

Проба №9. Раскладывание картинок в 2 ряда: в первый – со звуком [С], во второй – со звуком [Ш].

Инструкция: я сейчас покажу картинки. Разложи их в 2 ряда: в первом ряду должны быть предметы, где в названиях есть звук [с], во втором – звук [ш].

Речевой материал: шарик, стул, стол, шкаф, шапка, собака.

2. Обследование звукового анализа слова.

Цель: выявить уровень развития фонематического анализа.

Материал и оборудование: речевой материал, предметные картинки.

Проба № 1. Назвать ударный гласный звук.

Инструкция: я сейчас буду показывать картинки, назови слово и поставь ударение в нем.

Речевой материал: карандаш, кошка, стол, молоко.

Проба № 2. Выделение последовательно каждого звука в словах.

Инструкция: я сейчас покажу картинки, произнеси слово по звукам.

Речевой материал: книга, дерево, рыба, дверь, машина.

Пробы № 3 и № 4. Выделение согласного звука в начале и в конце слова.

Инструкция: я сейчас покажу картинки, назови в каждом слове первый звук и последний.

Речевой материал: стол, велосипед, диван, хлеб, гриб.

Проба № 5. Назвать согласный звук в середине слова.

Инструкция: я сейчас буду показывать картинки, назови согласный звук в середине слова.

Речевой материал: речка, кошка, лампа, санки.

Проба № 6. Назвать слова, в которых 3 звука, 4 звука, 5 звуков.

Инструкция: придумай слово из 3 звуков, из 4 звуков, из 5 звуков.

Проба № 7. Отобрать картинки, в названии которых 5 звуков и подобрать слово на заданный звук с указанием его места в слове.

Инструкция: я сейчас покажу картинки, выбери слово из 5 звуков. Выбери слово со звуком [б]. Где этот звук в слове?

Речевой материал: жук, снег, мышка, банан.

Проба № 8. Закончить слово.

Инструкция: я буду говорить начало слова, ты его закончишь.

Речевой материал: каран....., цвето....., корзино....., моло....., стуль.....

Характер оценивания всех заданий:

3 балла – задание выполнено полностью;

2 балла – не выполнил 1-2 задания;

1 балл – не выполнил 3 и более заданий.

После изучения состояния фонематических процессов был проведен качественный анализ полученных результатов.

Таким образом, можно сделать вывод, что фонематических слух в той или иной степени страдает у всех детей, средний балл выполнения проб колеблется от 2,1 до 2,6 %.

Наглядно результаты даны в таблице 2 и на рисунке 1.

Таблица 2

Обследование фонематических процессов

	Пробы	○	□
--	-------	---	---

Имя	Опознавание фонем	Различение близких фонем	Повторение за логопедом слога	Выделение звука среди слогов	Выделение звука в слоге	Придумывание слова со звуком З	Определение в слове звука Ш	Определение места звука Ч	Раскладывание картинок	
Саша	3	3	1	3	3	1	3	2	3	2,4
Настя	3	2	1	3	3	1	1	3	2	2,1
Артем	3	1	1	3	3	3	2	3	3	2,4
Лера	3	1	2	3	3	3	3	3	3	2,6
Егор	3	3	1	3	2	1	2	3	3	2,2
Лиза	3	3	1	3	3	2	2	3	2	2,5
Оля	3	3	2	3	3	3	2	3	2	2,6
Саша	3	1	1	3	3	2	3	3	2	2,1
Таня	3	2	1	3	3	2	3	3	3	2,2
Андрей	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2,6
Средний балл	3	2,2	1,2	3	2,8	1,9	2,5	2,8	2,6	-

Наглядно полученные данные представлены на следующем рисунке 1:

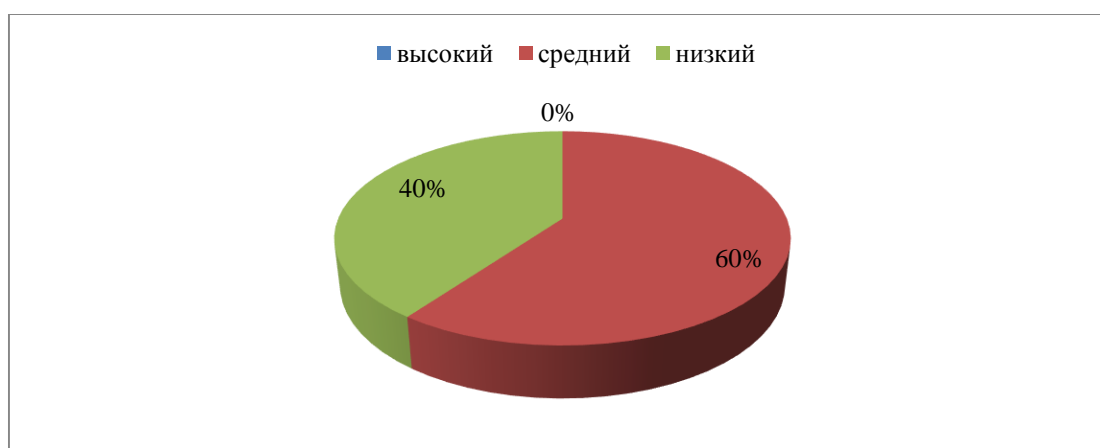


Рис. 1. Состояние фонематических процессов у дошкольников с ОНР

Рассмотрим выполнение детьми всех проб подробнее.

Проба №1. Проба всеми детьми выполнена в полном объеме – средний балл ее выполнения составил 3,0. Таким образом, эта проба выполнена на 100%. Дети хорошо различают гласные и согласные звуки при произнесении их изолированно.

Проба №2. Различение фонем, близких по способу и месту образования и акустическим признакам: а) звонких и глухих; б) свистящих и шипящих; в) сонорных. Проба без затруднений выполнена 5 детьми, то есть это 50%. Не выполнили пробу на различение звонких/ глухих и свистящих/шипящих 2 детей, они не различают свистящие и шипящие, в частности [С] и [Ш]. Один ребенок не различает согласные по принципу звонкости – глухости. Еще один ребенок не выделяет сонорные. Средний балл выполнения проб выше среднего и составляет 2,2. Таким образом, пробу выполнили 50%, 50% допустили ошибки.

Сложнее всего детям далось выполнение пробы №3 – повторение слогового ряда со звонкими и глухими звуками, шипящими и свистящими, с сонорными – средний балл выполнения проб очень низкий – 1,3 балла. Всего с пробой справились лишь 20% детей, 30% справились частично, 50% не справились. У детей присутствуют сложности в повторении слогов с шипящими и свистящими, они

начинают их путать, также им сложно было повторять слоги со звуками [Р], [Л], звонкие и глухие звуки повторялись с единичными ошибками. Это говорит о том, что, кроме проблем с фонематическим восприятием, у детей также присутствуют сложности со звукопроизношением, что непосредственно влияет на восприятие фонем.

Повторение за логопедом слогового ряда: а) со звонкими и глухими звуками; б) с шипящими и свистящими; в) с сонорными звуками. Данную пробу все дети выполнили с ошибками. Пятеро детей путают звуки [С] и [Ш]. Двое детей путают согласные по признаку звонкости – глухости. Трое детей путаются в звонких и глухих согласных и не различают [С] и [Ш]. Сонорные звуки сформированы только у троих детей. Таким образом, частично проба выполнена 50% детей, выполнена с многочисленными ошибками 50%.

Проба №4. Выделение исследуемого звука среди слогов – подними руку, если услышишь слог со звуком [С]. Все дети с этим заданием весьма успешно справились – средний балл выполнения пробы – 3,0, что составляет 100%.

Проба №5. Выделение исследуемого звука среди слов: хлопни в ладоши, если услышишь слово со звуком [Ж]. Все дети выполнили данное задание верно, кроме двоих. Выполнение пробы составило 80%, 20% не справились.

Проба №6. Придумывание слов со звуком [З]. Трое детей не справились с заданием. Остальные дети выполнили его, придумав следующие слова: кат, зима, заяц, зонт, замок, забор, змея, зуб, звезда. Выполнение пробы – 80%, 20% не справились.

Проба №7. Определение наличия звука [Ш] в названии картинок. Пять детей полностью без ошибок выполнили это задание. Четверо детей допустили по одной ошибке, сказав, что звук [Ш] есть в словах «ящик» и «щука». Один ребенок не справился с заданием, выбрав из предложенных картинок жирафа и колесо. Без ошибок выполнили 50% детей, 50% допустили ошибки.

Проба №8. Определение места звука [Ч] в словах (начало, середина, конец). С этим заданием не справились двое дошкольников. Они определили положение звука в начале и в конце слова верно, а в случае, когда звук стоял в середине слова, допустили ошибки. 80% детей выполнили данное задание верно, 20% – с ошибками.

Проба №9. Раскладывание картинок в 2 ряда: в первый со звуком [С], во второй со звуком [Ш]. С этим заданием справились 6 детей. Четверо выполнили задание с ошибками: в слове «шарик» и «шапка» выделили звук [С]. С данным заданием справились без ошибок 40% детей, 60% допустили ошибки.

Результаты обследования фонематического слуха позволяют сделать вывод о том, что у обследуемых дошкольников имеется недоразвитие фонематического слуха. Дети оказались способны с помощью логопеда узнавать слова, которые состоят из звуков, ненарушенных в произношении самого ребенка, в остальных случаях они не смогли выделить на слух правильное произношение слова. Результаты представлены в таблице 3 и на рисунке 2.

Таблица 3

Характеристика нарушений фонематического слуха

Имя ребенка	Звонкий- глухой	Твердый- мягкий	Свистящий- шипящий	Соноры	Общий балл
Анна	[З] – [С]	+	[С] – [Ш] [Ч] – [Щ]	+	1
Настя	[З] – [С]	+	[С] – [Ш]	+	1
Артем	+	+	[Ш] – [Щ]	+	2
Лера	+	[Р]– [Р'] [Л]– [Л']	[С] – [Ш]	[Н→Т]	1
Егор	[З] – [С]	+	[Ш] – [Щ]	[Л→М]	1
Лиза	[Ж] – [Ш]	+	[С] – [Ш] [Ш] – [Щ]	+	1
Оля	+	+	[С] – [Ш]	+	1

			[Ш] – [Щ]		
Саша	[З] – [С]	+	+	+	2
Таня	+	+	[С] – [Ш] [Ч] – [Щ]	+	1
Андрей	[З] – [С]	[Р]– [Р'] [Л]– [Л']	+	+	1
Средний балл					1,2

Наглядно полученные данные представлены на следующем рисунке 2:

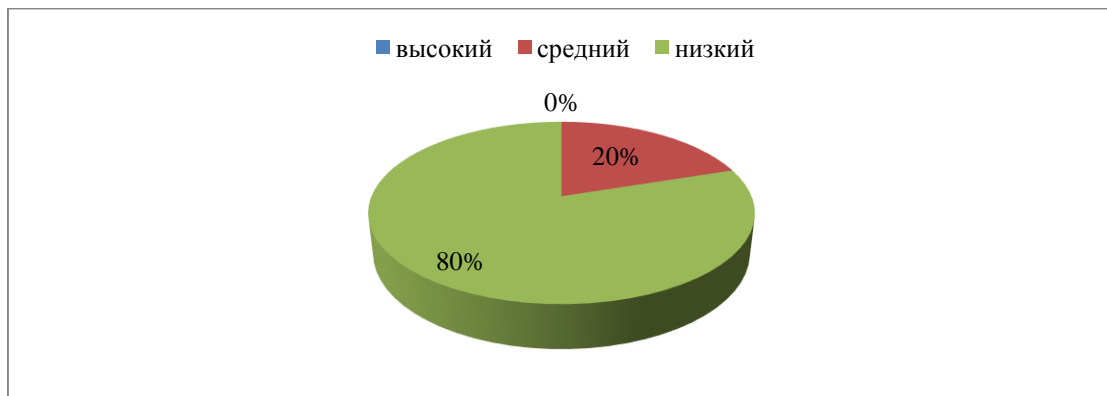


Рис. 2. Уровень развития фонематического слуха у дошкольников с ОНР

На среднем уровне фонематический слух развит у 20% дошкольников, на низком – у 80%, высокого уровня нет. Также дети имеют трудности в опознании фонем (гласных и согласных); трудности в выделении звука в слове, слоге, трудности в распознавании фонем; дифференциация фонетически похожих звуков нарушена (особенно групп шипящих – свистящих, звонких – глухих).

Обследование звукового анализа слова представлено в таблице 4 и на рисунке 3.

Таблица 4

Обследование звукового анализа слова

Имя	Пробы								Средний балл
	Проба 1	Проба 2	Проба 3	Проба 4	Проба 5	Проба 6	Проба 7	Проба 8	
Саша	3	3	3	2	2	2	1	3	2,4
Настя	3	2	2	3	3	2	1	2	2,3
Артем	3	2	3	2	3	1	1	2	2,1
Лера	3	2	2	2	2	1	1	3	2,0
Егор	3	3	2	3	2	1	1	2	2
Лиза	3	2	2	3	2	3	1	2	2,3
Оля	3	3	3	2	1	2	1	2	2,4
Саша	3	2	3	3	2	1	1	2	2,4
Таня	3	3	2	2	2	1	1	2	2
Андрей	3	3	2	2	2	1	1	2	2
Средний балл	3	2,5	2,4	2,5	2,3	1,5	1	2,2	

Наглядно полученные данные представлены на следующем рисунке3:

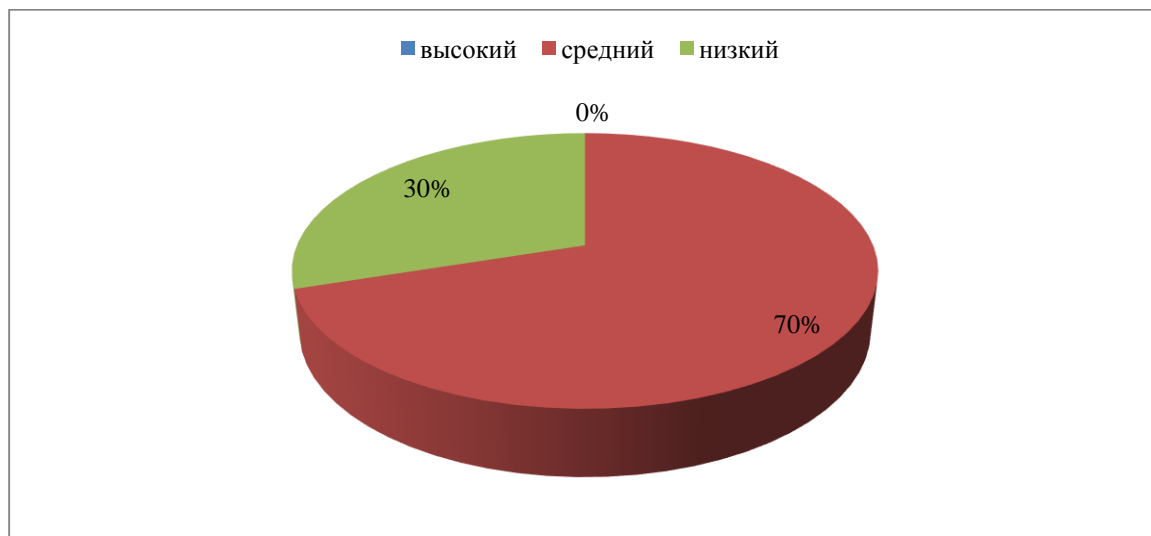


Рис. 3 – Результаты обследования звукового анализа у дошкольников.

Анализируя полученные данные, мы пришли к выводу, что средний балл выполнения проб детьми составляет от 2,0 до 2,4, т.е. практически все обследуемые дети находятся на одном уровне сформированности навыков звукового анализа – среднем, 70% дошкольников. Низкий уровень был выявлен у 30% детей.

Пробу № 1 – назвать первый ударный гласный звук, выполнили без ошибок все дети – средний балл составил 3,0, т.е. 100%.

Для обследуемых детей трудность представляла проба № 2 – последовательное выделение каждого звука в словах, а также пробы № 4 и №5 – выделение согласного звука в начале и в конце слова. Дети часто ошибались при выполнении данных заданий, произносили звуки неправильно, однако затем исправляли свои ошибки. Это свидетельствует о том, что у детей, принимавших участие в экспериментальной работе, имеется несформированность фонематического анализа. Кроме того, детям трудно было определить количество звуков в слове в виду нарушений звукопроизношения.

Сложности вызывало также определение согласного звука в середине слов – проба № 3. Даже при утрированном проговаривании слов дети не смогли назвать согласный звук в середине слова. С подбором слов на заданный звук справились практически все дети, несмотря на единичные незначительные ошибки.

Проба № 6. Назвать слова, в которых 3 звука, 4 звука, 5 звуков, детям оказалось также трудно. Половина детей не справилась с заданием. Средний балл выполнения пробы составил 1,5. Дети либо отказывались от выполнения задания, либо придумывали слова с большим или меньшим количеством звуков. Чаще всего они называли слова, в которых более 5 звуков (молоко, машина и др.).

Проба № 7 оказалась самой сложной для исполнения детей – средний балл 1,0. Отобрать картинки, в названии которых 5 звуков и подобрать слово на заданный звук с указанием его места в слове, детям оказалось сложно: 7 детей не выполнили задание, допускали множественные ошибки, называли картинки и слова, содержащие не указанный звук, а близкий по звучанию. 3 детей ошибались и выполнили задание лишь частично.

С пробой № 8 – закончить слово – полностью справились 2 детей, остальным детям при выполнении задания потребовалась активная помощь логопеда.

Общая характеристика нарушений фонематических процессов представлена в таблице 5 и на рисунке 4.

Таблица 5.

Характеристика нарушений фонематических процессов

Имя ребенка	Восприятие сонорных звуков	Восприятие свистящих звуков	Восприятие шипящих	Общий балл
Анна	дифференцирует	проблемы в восприятии звука [З]	не дифференцирует С] и [Ш]; проблемы в восприятии звука [Ч]	1
Настя	дифференцирует	проблемы в восприятии звука [З]	не дифференцирует[С] и [Ш]	1
Артем	дифференцирует		не дифференцирует[Ш] и [Щ]	2
Лера	не дифференцирует[Н] и [Т] в конце слова		не дифференцирует[С] и [Ш]	2
Егор	не дифференцирует[Л] и [М] в конце слова	проблемы в восприятии звука [З]	не дифференцирует[Ш] и [Щ]	1
Лиза	дифференцирует		проблемы в восприятии звука [Ж]	2
Оля	дифференцирует		не дифференцирует[Ш] и [Щ]; [С] и [Ш]	1
Саша	дифференцирует	проблемы в восприятии звука [З]		3
Таня	дифференцирует		не дифференцирует[С] и [Ш]; восприятии звука [Ч] и [Ж]	2
Андрей	дифференцирует	проблемы в восприятии звука [З]		3

Наглядно полученные данные представлены на следующем рисунке 4:

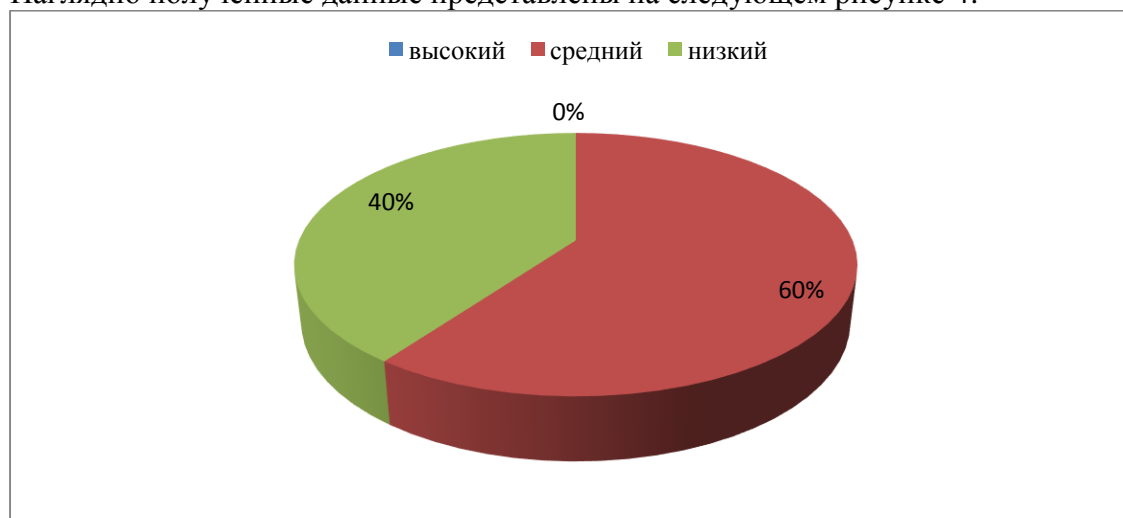


Рис. 4. Уровни развития фонематического восприятия дошкольников с ОНР.

Таким образом, у всех обследуемых детей выявлены нарушения фонематических процессов, которые в первую очередь обусловлены неправильным (искаженным) произношением звуков.

При обследовании нарушений физического слуха выявлено не было.

По результатам проведенного исследования можно сделать вывод, что у детей с ОНР отмечается большое количество ошибок при вычленении первого и последнего звука из слов; при определении местоположения звука в слове; при последовательном, количественном и позиционном анализе.

Полученные результаты позволяют определить основные направления логопедической работы по коррекции выявленных нарушений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кислицина, Е.В. Упражнения по развитию навыка чтения // Начальная школа. – 2003. – № 6. – С. 47 – 56.
2. Волоскова, Н.Н. Трудности формирования навыка письма у учащихся начальных классов/Н.Н. Волоскова. – М.: Издательство МПГУ, 2006. – 146 с.
3. Елецкая, О.В. Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи // О.В.Елецкая . – СПб.: Речь, 2006. – 176 с.
4. Парамонова, Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция/Парамонова Л.Г. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. – 128 с.

Е.В. Фирсова, П.С. Харьковская

СОВРЕМЕННЫЕ ВИДЫ КОНТРОЛЯ И ОСОБЕННОСТИ ИХ ПРОВЕДЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос о системе контроля при обучении иностранным языкам в общеобразовательном учреждении, которая является одной из самых актуальных проблематик прямого взаимодействия преподавателя с учащимися, но при этом наименее проработанной в теоретических и практических исследованиях.

Ключевые слова: контроль, знания, самосовершенствование, компетенции, тестирование, эффективность, систематичность, корректировка, объективность.

E. V. Firsova, P.S. Kharkovskaya

MODERN TYPES OF CONTROL AND FEATURES OF THEIR IMPLEMENTATION IN THE PROCESS OF TEACHING FRENCH IN SECONDARY COMPREHENSIVE SCHOOL

Abstract. This article discusses the issue of the control system for teaching foreign languages in a general education institution, which is one of the most pressing issues of direct interaction between a teacher and students, but at the same time the least developed in theoretical and practical research.

Keywords: control, knowledge, self-improvement, competence, testing, efficiency, consistency, correction, objectivity.

Процесс обучения иностранным языкам в средней общеобразовательной школе невозможен без четкой системы контроля. От правильной организации контроля зависит качество урока в целом и уровень сформированности коммуникативных компетенций. Проблема контроля в процессе обучения языкам является одной из самых актуальных, но при этом наименее проработанной в теоретических материалах и практических исследованиях.

Данная проблематика представляет интерес к изучению, так как обучение является управляемым процессом и в ходе прямого взаимодействия преподавателя с учащимися работают каналы прямой и обратной связей, в ходе которой именно контроль помогает следить за осуществлением программы, эффективностью обучающего процесса и качеством усвоения знаний.

В настоящее время существуют следующие виды контроля.

1. Входной контроль позволяет продиагностировать начальный уровень сформированности владения французским языком и в дальнейшем сравнивать данный результат и рассчитывать прогресс.
2. Текущий контроль обеспечивает своевременную обратную связь и направлен на коррекцию образовательного процесса при недостижении запланированных результатов.
3. Тематический контроль проверяет уровень освоения определенной темы.
4. Самоконтроль формирует умение контролировать собственную речевую деятельность и выделять трудности в обучении.
5. Промежуточный контроль (периодический) позволяет выяснить, насколько ученик овладел информацией за длительный промежуток времени (учебная четверть или полугодие), благодаря нему фиксируется уровень знания, определяется прогресс или регресс и при необходимости корректируется учебная деятельность.
6. Итоговый (заключительный) контроль проводится в конце каждого учебного года.
7. В современной педагогической и методической литературе можно встретить следующие формы контроля: устный контроль (опрос или собеседование), письменный контроль (контрольные работы или задания), тестирование.

Важно отметить, что формы делятся на следующие виды:

- индивидуальные или фронтальные;
- одноязычные или двуязычные.

Ю. К. Бабанский к формам контроля причисляет программированный и лабораторный контроль [1].

Рассмотрим виды контроля более подробно.

Самой распространенной формой контроля является опрос, а так как контроль должен проводиться в той же форме, что и обучение, то для проверки умений и навыков устной речи следует применять устные формы контроля.

В методике различают следующие виды опроса: фронтальный, индивидуальный, комбинированный, взаимный.

Фронтальный опрос используется для опроса всей группы, именно данный вид контроля позволяет охватить проверкой одновременно всех учащихся группы, тем самым активизировать мышление, память, внимание каждого учащегося, однако данный вид опроса имеет свои минусы с психологической точки зрения: обучающиеся находятся в напряжении, ожидая обращения к ним в любую минуту.

Для обеспечения эффективности данной формы необходимо планировать фронтальный опрос, не переходить во время него в опрос индивидуальный; планировать время для опроса для того, чтобы не снижалась работоспособность на уроке из-за монотонности деятельности; также обеспечивать органичное вплетение опроса на уроке, сохраняя опору на дидактические и методические принципы обучения иностранному языку.

Необходимо отметить, что при проведении фронтального опроса учитель сначала задает вопрос и только после вызывает ученика, к которому обращается, что дает возможность включить в работу внимание всех учащихся. Нельзя не сказать о негативной стороне фронтального опроса, который является поверхностным методом контроля, оценка знаний при такой форме также носит ситуативный характер.

Именно индивидуальный опрос позволяет преподавателю получить достаточно точную информацию об уровне знаний, но при таком виде контроля отмечается малый охват обучаемых. В связи с этим рекомендуется при проведении индивидуального опроса давать другим учащимся установку, которая бы обеспечивала мобилизацию и активность их внимания.

Вопросы для индивидуального опроса должны быть четкими и ясными. Они должны охватывать основной материал, стимулировать учащихся логически мыслить, сравнивать, анализировать, приводить примеры, делать выводы и тем самым способствовать объективному выявлению знаний.

Довольно часто на уроках проводится взаимный опрос, предполагающий парную работу учащихся, которые одновременно тренируются и контролируют друг друга. При проведении взаимного опроса один ученик задает вопросы другому, затем они меняются ролями, а учитель контролирует процесс такого вида опроса и при необходимости оказывает помощь учащимся.

Немаловажную роль в системе контроля знаний, умений и навыков по иностранному языку играет письменная проверка: она точна, экономична (за один промежуток времени опрашиваются все обучающиеся). Письменная проверка может осуществляться как на уроке, так и вне его (выполнение домашних заданий).

Проведение письменной контрольной работы позволяет осуществить одновременный контроль всех учащихся и оценить работу каждого ученика, однако недостатком такой проверки является относительно большое количество времени, необходимое для её проведения на уроке, проверку её учителем и работу учащихся над ошибками.

Г.В. Рогова предлагает, в случае хорошей языковой подготовки учащихся, использовать письменный пересказ прочитанного или прослушанного текста как форму контроля его понимания, либо запись ответов на вопросы к нему [11].

Самой проблемной и важной формой контроля является проверка домашнего задания. Выполнение таких заданий в классе носит неэффективный характер, так как оно требует большое количество времени.

Наблюдение используется при совершении всех видов контроля и позволяет систематически изучать учащихся в образовательном процессе, уровень сформированности их умений и навыков. Результаты наблюдений не фиксируются в официальных документах, но учитываются учителем для корректировки обучения, в общей итоговой оценке учащихся для своевременного выявления отставания и или неуспеваемости [11].

Тестирование – «целенаправленное, одинаковое для всех испытуемых обследование, проводимое в строго контролируемых условиях, позволяющее объективно измерить изучаемые характеристики педагогического процесса» [10, 35].

Основная особенность тестирования заключается в обратной связи (в широком смысле) и в контроле (в узком смысле), и, чем теснее взаимосвязаны тестирование и учебный процесс, тем эффективнее учебный процесс и качественнее тестирование [6, 41].

Тест – это «подготовленный в соответствии с определенными требованиями комплекс заданий, прошедший предварительное апробирование с целью определения его показателей качества» [2].

Результаты теста подчиняются заранее подготовленным ключам, что гарантирует объективность оценивания и максимально снижает человеческий фактор при нем. Однако негативная черта теста состоит в наименьшей эффективности тестирования в качестве контрольного материала, так как ученик легко может угадать ответ.

Экзамен направлен на проверку знаний, умений и навыков во всех видах речевой деятельности.

Государственный контроль (экзамен) проводится централизованно, чаще в конце базового курса обучения и строится на основе требований государственного стандарта по иностранному языку.

Особенности контроля в процессе обучения французскому языку:

1. Регулярность проведения контроля является важнейшей задачей для воспитания у учащихся навыков систематической, постепенной работы и позволяющая преподавателю управлять образовательным процессом.
2. Комплексность и всесторонность контроля позволяет каждой составляющей иноязычной коммуникативной компетентности развиваться у каждого учащегося.

3. Дифференцированный подход к формам и методикам контроля помогает учитывать трудности учащихся при овладении материалом.
4. Объективность контроля, проявляющаяся в использовании строго установленных критериев оценивания, позволяет минимизировать субъективизм преподавателя по отношению к ученику.
5. Соблюдение воспитательного воздействия оценки, оказывающей при верном применении позитивное влияние на мотивационную сферу.

Для выбора видов и форм контроля также необходимо ориентироваться на желаемые результаты учебного процесса.

Так, на начальном этапе изучения иностранного языка контролируемые личностные и предметные результаты включают готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации, социальные компетенции, развитые коммуникативные способности, умение выбирать адекватные языковые и речевые средства для успешного решения элементарной коммуникативной задачи, развитие познавательной деятельности [8].

На средней ступени обучения учитель ставит следующие задачи для реализации: сформировать у учащихся стремление к изучению французского языка, толерантное отношение к другой культуре; осознать себя гражданином своей страны и мира, выработать готовность отстаивать национальные и общечеловеческие ценности, свою гражданскую позицию, а также развивать коммуникативную компетенцию и исследовательские учебные действия.

На старшей ступени изучения французского языка осуществляется контроль достижения учащимися следующих личностных результатов: осознание возможностей самореализации средствами иностранного языка, формирование коммуникативной компетенции в межкультурной коммуникации, умение самостоятельно определять цель деятельности и составлять планы деятельности; самостоятельно осуществлять, контролировать и корректировать деятельность, уметь продуктивно общаться и взаимодействовать в процессе совместной деятельности, владеть языковыми средствами: уметь ясно, логично и точно излагать свою точку зрения, использовать адекватные языковые средства.

Известно, что запланированный результат не всегда совпадает с результатом обучения. Ученики либо не достигают запланированного уровня, либо достигают и даже превышают. Однако, несмотря на явные качественные различия в продукте речи разных учеников, все они считаются одинаково успешными. Единственный стимул – это баллы.

Существующие индикаторы для измерения уровня подготовки, при всей их актуальности, не содержат достаточных указаний для дифференцированного подхода к измерению различных уровней подготовки.

Чтобы наши рассуждения не выглядели беспочвенными, напомним эти текущие показатели.

Для монологической речи такими показателями являются:

- соответствие высказывания коммуникативной задаче;
- количество фраз на основе языковых моделей;
- разнообразие моделей;
- грамматическая и фонетическая правильность высказывания.

Для диалогической речи вводится другой показатель, например, количество реплик для каждого собеседника. Реплика включает ответ на вопрос (ответ на раздражитель) и призыв к продолжению диалога [3, с.43].

Показатели, выставленные для чтения:

- объем текста;
- время, потраченное на чтение;
- точность понимания;
- глубина понимания.

Для аудирования в целом применяются те же индикаторы. Различия касаются требований к текстам и времени, отведенного на прослушивание.

Как видите, эти показатели не дают возможности измерить разные качественные уровни обучения для каждого студента.

По сути, проблема состоит в том, чтобы определить, чего ученик должен обязательно достичь и чего он может достичь [4, 39].

Качественные различия в речи разных учащихся основаны на языковой и речевой компетенции, общем развитии и интеллекте учащихся.

Как отразить в показателях разные уровни языковой и речевой компетенции, связанные с развитием учащихся? Считаете ли вы, что в дополнение к существующим показателям мы должны предложить такой параметр, как «лингвистическая и семантическая сложность высказывания»?

Условно выделяются три уровня. Первый уровень – «следует» – мы обозначили как «минимально достаточный». Второй уровень – «средний» показывает динамику, рост качества от «минимально достаточного» до «максимального уровня». Третий уровень – «максимальный» [5, 65]

Рассмотрим контроль в процессе обучения французскому языку в средней общеобразовательной школе на базе муниципального общеобразовательного бюджетного учреждения средней общеобразовательной школы № 9 с углубленным изучением английского языка г. Таганрога Ростовской области (МОБУ СОШ №9) на примере контроля аудирования.

Для педагогического обследования школьников мы взяли за основу диагностическую работу по французскому языку для учащихся 7 класса общеобразовательного учреждения, основанную на методиках А.С. Кулигиной [7; 29], А.В. Щепиловой [8], О.В. Иохима [7].

Материал для диагностической работы состоит из фонетического, лексического, грамматического и графического материала.

Языковой материал для обследования отбирался с учетом следующих критериев:

- степень изученности школьниками включаемой в тестирование лексики;
- стилистическая нейтральность;
- сочетаемости слов;
- словообразовательная ценность;
- диагностические цель и задачи тестирования;
- частота употребления лексического материала;
- количество пройденного материала.

Блок «Аудирование».

Цель: проверка сформированности умения восприятия и понимания услышанного.

Инструкция: «Внимательно послушайте текст. В каждое из заданий впишите правильный ответ в соответствии с прослушанным текстом. Текст прозвучит два раза».

Речевой материал (текст аудирования):

«Salut, les copains!

Moi, c'est Nathalie. Je vis en Russie, à Moscou. Cette année, avec ma classe nous participons au programme d'échange scolaire avec un collège de France. Ah, vous ne connaissez pas? Bah, c'est très intéressant, ce programme. Les collégiens français viendront chez nous. Ils habiteront dans des familles russes, assisteront aux leçons et visiteront la Russie. Et puis ma classe et moi, nous irons en France et habiterons chez nos correspondants. Pour l'instant, il faudra préparer le programme de la visite: les jeunes Français visiteront le Kremlin, la Place Rouge, le Parc Pobédy, ils assisteront à un spectacle du Grand Cirque de Moscou et passeront une journée à Souzdal, ville de l'Anneau d'Or de la Russie.

Moi, j'ai déjà ma correspondante. Elle s'appelle Amélie. Elle est drôle. Nous avons échangé quelques messages sur WhatsApp. J'espère que nous allons devenir très amies avec elle. Elle viendra à Moscou dans 7 jours avec sa classe. Je l'attends avec impatience pour lui montrer les monuments de la capitale russe».

Задания:

1. Nathalie est _____, elle habite Moscou.
2. La _____ de Nathalie participe à un échange scolaire avec la France.
3. Les collégiens français habiteront dans des _____ russes.
4. Les jeunes Français iront au _____ du Grand Cirque de Moscou.

В ходе обследования учеников средней общеобразовательной школы по разработанным заданиям получены следующие результаты.

Обследование блока «Аудирование» говорит о том, что 70% обследуемых, допустивших 1-2 ошибки, имеют средний уровень сформированности навыков восприятия французской речи на слух и 30% учеников имеют высокий уровень сформированности умения воспринимать и понимать услышанное.

По результатам тестирования можно сделать вывод, что учащиеся средней общеобразовательной школы №9 успешно справились с данным заданием.

Важно отметить, что данный вид аудирования является основным видом контроля для оценивания понимания содержания прослушанного текста в средней школе. Темы, участвующие в тексте и его грамматическое оформление, соответствовало учебной программе по французскому языку средней школы.

70% учеников допустили ошибку при выполнении задания данного блока: 40% – одну ошибку, 30% – две. Это свидетельствует о том, что ученики ориентировались на понимание отдельных фраз, не фокусируя свое внимание на восприятии текста в целом, поэтому они неверно вставляли необходимые слова, опираясь только на воспринятые отрывки.

Например, большое количество ошибок было допущено в 2и 5 задании, что связано с пониманием лексических особенностей французского языка и правильным написанием данных единиц.

Некоторым участникам тестирования не хватило 2-х прослушиваний, чтобы понять данный текст, поэтому обучающиеся выполняли задания наугад, не размышляя над читаемым диктором текстом и не стараясь вникнуть в услышанное. Такой вывод мы сделали на основании того, что некоторые ответы были далеки от смысла услышанного учениками текста. Следовательно, можно сделать вывод, что у 20% учащихся недостаточно развиты метапредметные умения, связанные с навыком восприятия услышанного и понимания коммуникативной задачей.

Анализ результатов выполнения блока 1 показал:

- у 30% учащихся достаточно сформирован навык восприятия звучащей французской речи, содержание которой построено на изученном лексико-грамматическом материале;
- у 70% недостаточно развито целостное восприятие отрезков текста, так как понимание прослушанного строится на восприятии отдельно звучащих слов.

Хотелось бы подчеркнуть важную роль учителя при подготовке к контролю, который учитывает различия в качестве ожидаемого продукта речи учащихся и проводит многоуровневый контроль знаний в зависимости от их уровня подготовки.

В результате изучения различных источников можно сделать вывод о том, что контроль уровня владения знаниями является неотъемлемой частью процесса обучения французскому языку, позволяющий определить качество владения иностранным языком и выявить проблемы учащихся, возникающие в ходе образовательного процесса.

В настоящее время существует множество видов контроля эффективности обучения французскому языку в средней общеобразовательной школе, каждый из которых имеет свои достоинства и недостатки, что требует использования различных видов контроля в учебном процессе.

В данной статье были рассмотрены и проанализированы формы, виды и функции контроля и особенности его проведения в процессе изучения французского языка при соблюдении таких условий как регулярность, объективность, всесторонность и дифференцированность. На базе общеобразовательного учреждения была проведена диагностическая работа по французскому языку с целью проверки сформированности умения восприятия и понимания услышанного, результаты проведенного контроля аудирования приведены в работе.

И в заключение хотелось бы подчеркнуть особую значимость контроля, его системный характер и важную роль в процессе обучения французскому языку, а также в осуществлении стимулирующей функции, в повышении мотивации учащихся к изучению французского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабанский, Ю.К. Педагогика/Ю.К. Бабанский. – Москва: Просвещение, 1983. – 203 с.
2. Воскерчян, С.И. Некоторые вопросы педагогического тестирования // Проблема контроля при обучении ИЯ в вузе. – Таганрог, 1972.

3. Князева, В.В. Педагогика / В.В. Князева. – М.: Вузовская книга, 2016. – 872 с.
4. Коньшева, А. В. Игра в обучении иностранному языку. Теория и практика; ТетраСистемс / А.В. Коньшева. – М.: Альфа-М, 2015. – 288 с.
5. Крившенко, Л.П. Педагогика: Учебник и практикум для академического бакалавриата / Л.П. Крившенко, Л.В. Юркина. - Люберцы: Юрайт, 2015. – 364 с.
6. Кувшинов, В. И. Тестовый контроль в процессе обучения иностранному языку // ИЯШ. 1992– №2.– С. 41
7. Кулигина, А.С., Иохим, О.В. Французский язык. 7 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений и школ с углубл. изучением французского языка: / А.С. Кулигина, О.В. Иохим. – М.: Просвещение, 2018. – 224 с.: ил. – (Французский в перспективе).
8. Кулигина, А.С., Щепилова, А.В. Французский язык. 7 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений с приложением на электрон. носителе. В 2 ч. Ч. 1 /А.С. Кулигина, А.В. Щепилова. – М.: Просвещение, 2018. – 128 с.: ил. – (Твой друг французский язык).
9. Подласый, И.П. Педагогика. Книга 1./ И.П.Подласый. – 1999. –346 с.
10. Рогова, Г.В., Рабинович, Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Рогова Г.В. и др. –М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
11. Смолов, А. Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе. От действия к мысли. Система заданий / А. Г. Смолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская. — М.: Просвещение, 2011. – 225 с.

Г. В. Хвалебо, И.А. Сыроваткина, Д. О. Головушкина

РОЛЬ ПОДВИЖНЫХ ИГР В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. В статье рассмотрены роль и место подвижных игр в процессе физического воспитания обучающейся молодежи, их влияние на повышение уровня физического развития. Проанализированы различные варианты использования подвижных игр.

Ключевые слова. Физическое воспитание, физическое развитие, подвижные игры, физические качества, игровая деятельность.

G. V. Khvalebo, I.A. Syrovatkina, D. O. Golovushkina

THE ROLE OF OUTDOOR GAMES IN THE PROCESS OF PHYSICAL DEVELOPMENT STUDYING YOUTH

Abstract. The article considers the role and place of outdoor games in the process of physical education, their impact on improving the level of physical development. Various variants of the use of outdoor games are analyzed.

Keywords: Physical education, physical development, outdoor games, physical qualities, play activity.

Возрастающий объем информации, постоянное усовершенствование учебных программ, использование транспорта, других технических средств оказывают негативное влияние на двигательную деятельность школьников.

Двигательная активность является неотъемлемым фактором гармоничного физического развития и состояния здоровья детей младшего школьного возраста. Растущий организм учащихся испытывает потребность в движениях, поэтому главной задачей преподавателя физической культуры становится удовлетворение этой потребности [3].

При этом ряд авторов отмечают, что подвижные игры способствуют развитию двигательных способностей. В процессе игры каждый его участник, в той или иной степени, проявляет различного рода физические возможности. Вместе с тем, различные игровые ситуации и сопутствующие игровые

действия способны оказывать серьезное воздействие на формирование физической культуры личности школьника, его психическое и интеллектуальное развитие.

Целью данного исследования является выявление влияния подвижных игр на физическое развитие обучающейся молодежи. Для этого необходимо рассмотреть сущность подвижных игр.

Среди большей части нашего общества бытует мнение, что подвижные игры предназначены для детей младшего школьного возраста, в меньшей степени для подростков и юношества. Такого рода ассоциации не удивительны, детям свойственно играть, это физиологически необходимо для растущего организма. Однако, данное мнение не верно, и чтобы это доказать, рассмотрим роль подвижных игр подробнее. Говоря о подвижных играх, важно подчеркнуть разнообразие их функций, позволяющих достигать поставленных целей:



Рис. 1. Функции подвижных игр

Первым и очень важным вкладом подвижных игр является повышение двигательной активности подрастающего поколения. При этом, стоит отметить, что именно двигательная активность является важным и жизненно необходимым компонентом общего физического развития растущего организма.

Возрастающий объем информации, постоянное усовершенствование учебных программ, использование транспорта, других технических средств оказывают негативное влияние на двигательную деятельность школьников.

Двигательная активность является неотъемлемым фактором гармоничного физического развития и состояния здоровья подрастающего поколения. Растущий организм учащихся испытывает потребность в движениях, поэтому главной задачей преподавателя физической культуры становится удовлетворение этой потребности.

Помимо этого, подвижные игры способствуют познанию и осмыслению ребенком окружающего его мира. В игровой ситуации развивается культура взаимоотношений ребят, их познавательные способности, творчество, воображение и, безусловно, качества, способствующие социализации личности в обществе. В игровых ситуациях, обучающиеся, решая определенные двигательные задачи, проявляют и развивают различные стороны личностных способностей. Игровая деятельность не только способствует изучению окружающего их мира, но и преобразует его, в соответствии со мировоззрением играющих. Дети пытаются в игровой ситуации отобразить жизнь взрослых в повседневной жизни. Дети в игре с легкостью копируют поведение взрослых в бытовой ситуации (уборка, мытье посуды, роли мамы и папы). Такого плана игры способствуют получению первого опыта трудовой деятельности, принятия решений. Помимо этого, у ребят незаметно воспитываются различные двигательные и морально-нравственные качества.

Вторым, не менее важным вкладом подвижных игр является их использование с целью развития конкретных физических качеств и двигательных способностей, способствующих повышению уровня физической подготовленности ребенка. Такого плана подвижные игры требуют от школьника активного проявления разного рода физических возможностей. Игры, различные по своей активности, способствуют решению конкретных педагогических задач. Развитию скоростных, скоростно-силовых способностей, а также воспитанию ловкости, способствуют игры высокой интенсивности. Игры средней интенсивности используют для воспитания выносливости, силы, гибкости. Игры малой интенсивности способствуют развитию внимания, вестибулярной устойчивости и др.

Воспитанию физических качеств и развитию двигательных способностей необходимо уделять особое внимание в образовательных учреждениях в рамках здоровьесбережения. Чем более физически подготовленным будет ребенок, тем выше будет уровень его здоровья. К сожалению, на данный момент, этот фактор находится в удручающем состоянии. Поэтому перед педагогами стоит задача, через повышение уровня двигательной активности, поддержать и укрепить здоровье подрастающего поколения, и подвижные игры способствуют решению этой проблемы. Стоит отметить, что воспитанию физических качеств (сила, быстрота, выносливость, гибкость, ловкость) необходимо уделять внимание не только у школьников, но и у студентов. И с этой целью на занятиях физической культурой в вузах успешно используют различные подвижные игры [1; 2].

Говоря о разнообразии подвижных игр, необходимо учесть тот факт, что существует определенная классификация подвижных игр.



Рис. 2. Классификация подвижных игр

Разнообразие подвижных игр позволяет педагогу подобрать игру различной дидактической направленности. Использование подвижных игр дидактической направленности позволяет без ограничений применять комплекса разнообразных методов, способствующих физическому развитию и формированию физической личности культуры личности [5]. Дидактические игры позволяют закреплять не только уже имеющиеся навыки, но и формировать новые качества личности. К тому же, подвижные игры являются прекрасным способом повышения и поддержания хорошего эмоционального фона на занятиях физической культурой.

Третьим и очень важным фактом использования подвижных игр является закрепление и совершенствование двигательных действий (технических элементов). Особенностью проведения таких игр является обязательная предварительная подготовка, как физическая, так и техническая. Так, перед проведением игры важно выполнить разминку для подготовки организма ребенка к более серьезной нагрузке, во избежание каких-либо травм. К тому же, дети должны уметь выполнять те двигательные действия (технические элементы), которые включены в игровое задание. Еще один важный момент – это подготовка необходимого спортивного инвентаря, что придает игре еще большую привлекательность.

Особую важность имеют игры с мячом, причем для всех возрастов. К примеру, по утверждению немецкого педагога Ф. Фребеля, игры с мячом способствуют разностороннему и полноценному развитию ребенка дошкольного возраста, поскольку использование мяча позволяет расширить двигательную координацию ребенка [4]. Чем старше возраст играющих, тем более сложные двигательные задачи они решают в игровой ситуации.

Использование в игре мячей разных размеров и веса позволяет развивать координацию движений, моторику кистей рук, глазомер, а также общее владение мячом (метания, ловля, передачи, отбивание, подбрасывание в сочетании с хлопками, поворотами, прыжками), что в свою очередь способствует развитию интеллектуальному.

Подвижные игры с использованием гимнастических палок, скакалок, скамеек позволяют развивать у подопечных различные координационные способности, прыгучесть, скоростно-силовые способности.

Подвижные игры используют как учителя физической культуры общеобразовательных учреждений, так и тренеры различных видов спорта для закрепления и совершенствования технических элементов по видам спорта.

Целый ряд подвижных игр используют для закрепления и совершенствования технических элементов различных спортивных игр (баскетбола, волейбола, гандбола, футбола, регби).

Как мы уже отмечали, подвижные игры оказывают всестороннее воздействие на занимающихся. При этом важно отметить, что влияние игры оказывает не только на общефизическое развитие организма занимающихся, его техническое совершенствование, но и на морально-волевые и нравственные качества, интеллектуальное развитие.

Выводы. Характерной особенностью популярности и доступности подвижных игр является использование в процессе игры естественных движений в содержании игры (ходьба, бег, прыжки, метания, лазание и перелазание). Что позволяет использовать подвижные игры на занятиях физической культурой и спортом с различными возрастными группами.

В подвижных играх, с их эмоциональной насыщенностью, каждый участник может в полной мере проявить свои творческие способности, активность и самостоятельность в принятии решений при взаимодействии, как с партнерами, так и с соперниками.

Для того чтобы повысить эффективность занятий с использованием подвижных игр, необходимо придерживаться определенных правил:

- игра должны четко соответствовать задачам урока (тренировки);
- необходимо учитывать возраст занимающихся и их уровень здоровья и физической подготовленности;
- очень важно учитывать уровень организованности школьников (дисциплина), их возможности самостоятельно выполнять различные игровые задачи;
- игра должна быть доступна каждому обучающемуся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лебединская, И.Г. Использование подвижных игр на занятиях по физической культуре в высших учебных заведениях // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. – 2011. – № 1. – С. 176-180.
2. Лебединская, И.Г., Быков, Н.Д., Занина, Т.Н., Сыроваткина, И.А. Исследование применения подвижных игр и игровых упражнений на физическую подготовленность студентов Таганрогского государственного педагогического института // Материалы XIV-й МНПК «Инновационные преобразования в сфере физической культуры, спорта и туризма». Том I. Ростов-на-Дону. – 2011. – С. 150-155.
3. Сыроваткина, И.А., Наумов, С.Б., Хвалебо, Г.В. Проблемы формирования здоровья подрастающего поколения // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2017. – № 2. – С. 267-271.
4. Фребель, Ф. Педагогические сочинения: в 2 т. Т. 1. Воспитание человека / Ф.Фребель. – М., 1913. – 167 с.
5. Хвалебо, Г.В., Белоцерковский, А.В. Подвижные игры как средство формирования универсальных учебных действий у младших школьников // Інноваційні технології в системі підвищення кваліфікації фахівців фізичного виховання і спорту / тези доповідей в міжнародній науково-методичній конференції. – Україна, Суми. – 2018. – С 159-163.

Раздел II. Филология

С.Г. Букаренко, Е. В. Медведева

ГЛАГОЛЫ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ *ВИДЕТЬ* И *СМОТРЕТЬ*

Аннотация. В статье намечены контуры многоаспектного описания глаголов зрительного восприятия – *видеть* и *смотреть*. Проверяется гипотеза: *сквозные интегральные и дифференциальные семантические компоненты определяют соответствующие признаки этих глаголов на разных уровнях языка, а также особенности их функционирования.*

Ключевые слова: многоаспектное описание, глаголы зрительного восприятия, семантические компоненты, интегральные и дифференциальные признаки

S.G. Bukarenko, E. V. Medvedeva

VERBS OF VISUAL PERCEPTION TO *SEE* AND *LOOK*

Abstract. The article outlines the visual perception verbs *to see* and *to look* multidimensional description contours. The hypothesis that *end-to-end integral and differential semantic components determine the corresponding signs of these verbs at different language levels, as well as their functioning features* is tested.

Keywords: multidimensional description, visual perception verbs, semantic components, integral and differential signs

Зрительное восприятие, осуществляемое с помощью глаз, является основным способом получения человеком информации о мире по сравнению с остальными органами чувств. Считается, что объём такой информации составляет около 80%. Но зрительное восприятие оценивается носителями русского языка ещё и как самое достоверное, что подтверждается пословицами и поговорками: *Не вижу, так и не верю; Лучшие один раз увидеть, чем сто раз услышать* и др. Поэтому закономерно, что «набор гипотетически элементарных концептов, лексикализованных во всех языках мира, включает <...> ВИДЕТЬ...» [2, с. 20-21], хотя «таких простых универсальных слов, «которые можно найти в любом языке и понять через любой язык, всего около шестидесяти» [3, с. 469]. Естественно, что проблеме исследования отражения в языке зрительного восприятия посвящено значительное количество исследований [1-12 и др.].

Данная статья является попыткой наметить контуры многоаспектного описания двух базовых глаголов зрительного восприятия – *видеть* и *смотреть*. Такое описание важно потому, что оно поможет осмыслить разрозненно выделяемые их признаки как системно связанные между собой. В какой-то мере приближаются к нему разборы глаголов, но они обычно охватывают только один уровень языка или сферу функционирования. Всё это определяет актуальность комплексного описания указанных глаголов зрительного восприятия. Анализ направлен на проверку гипотезы: *опорные (сквозные) интегральные и дифференциальные семантические компоненты глаголов зрительного восприятия видеть и смотреть определяют соответствующие интегральные и дифференциальные признаки этих глаголов на разных уровнях языка, а также особенности их функционирования.*

Фонетико-фонологические признаки глаголов *видеть* и *смотреть*

Анализируемые глаголы *видеть* и *смотреть* полностью не совпадают по звуковому и фонемному составам корней, формируя их дифференциальные признаки. В этом отношении они отличаются от соотносительной пары глаголов *слушать* и *слышать*, у которых составы корней отличается

только одним звуком [у] и [ы] (соответственно одной фонемой <у> и <и> /по МФШ/). Следовательно, звуковыми и фонемными составами рассматриваемые глаголы зрительного восприятия между собой значительно более различаются по сравнению с указанными глаголами слухового восприятия, а значит, более способствуют предположению о различии их лексических значений.

Лексические признаки глаголов *видеть* и *смотреть*

В предлагаемом аспекте описания сначала рассматриваются глаголы *видеть* и *смотреть* с точки зрения опорных дифференциальных семантических компонентов их лексического значения, осознаваемого носителями русского языка основным и возникающим при мгновенной реакции первым. Затем анализируются дифференциальные признаки, связанные с полисемией данных слов.

Семантические компоненты основного значения глаголов *видеть* и *смотреть*

Значение семантического анализа было подчеркнуто Уоллесом Л. Чейфом: «...данные, относящиеся к области семантики, поддаются лингвистическому истолкованию и имеют принципиальное значение для изучения структуры языка – в определённых отношениях они имеют даже более принципиальное значение, чем данные из области фонетики, которым в лингвистических работах уделялось столь неоправданно большое внимание. Признание того факта, что значительная часть первичных языковых данных поступает из области значения, побуждает нас рассматривать семантическую структуру как абстракцию первого уровня, которая сохраняет прямую связь с миром поддающихся наблюдению мыслей и идей» [11, с. 432].

В составе семантических компонентов значения слова есть опорные интегральные и дифференциальные семантические компоненты, предопределяющие многие признаки этого слова. Глаголы *видеть* и *смотреть* объединены интегральным признаком, обозначающим процесс восприятия. Дифференциальными признаками, вероятно, являются соответственно ‘состояние’ и ‘деятельность’, создающие противопоставленность: «...*видеть* – состояние (парный СВ *увидеть* – действие с акцентом на результате), а *смотреть* – деятельность. Для глагольной системы в целом минимальные пары, основанные на прямом противопоставлении этих двух категорий, отнюдь не характерны. А в классе глаголов восприятия такое соотношение повторяется неоднократно: примерно такая же связь между *слышать* и *слушать*...» [9, с. 231-232]. Анализ глаголов *видеть* и *слышать*, произведённый Е.В. Падучевой, позволил ей выделить в них также семантический компонент ‘фиктивное движение’ [9, с. 231].

Точку зрения Е.В. Падучевой важно сопоставить с точкой зрения Уоллеса Л. Чейфа на семантику глагола (*y*)*видеть*, а также (*y*)*слышать* в английском языке. Анализируя английские предложения Tom saw a snake ‘Том (у)видел змею’ Tom heard an owl ‘Том (у)слышал филина’, учёный отметил: «Такие предложения, по-видимому, подразумевают скорее события, нежели состояния, поскольку оказываются пригодными для ответа на вопрос: What happened? ‘Что случилось? Но, по-видимому, они не подразумевают действия, поскольку в них (в данном значении) не говорится, что Том сделал что-то’. Следовательно, они явно выступают как процессы. <...> Том предстаёт здесь как экспериментер, тот, чьё умонастроение или умственные процессы подвергаются воздействию» [11, с.191].

С опорой на изложенные точки зрения, думается, можно описать глаголы *видеть* и *смотреть* как отражающие в языке разные этапы единого процесса зрительного восприятия. Таких основных этапов четыре, и организованы они по принципу возвратности.

Первый этап – это обозначение глаголом *видеть* наличие способности человека только как потенциала к осуществлению и осмыслению результата зрительного восприятия. Доминирующим семантическим компонентом в этом случае является компонент ‘состояние как способность’, обуславливающий отсутствие прямого дополнения, но предполагающий его в качестве потенциального: *Слепой теперь видит*.

Второй этап – это обозначение глаголом *смотреть* с доминирующим семантическим компонентом ‘деятельность как фиктивное действие’ [9, с.231] уже обычно активной направленности органов зрения на выбранный объект с целью получения информации. В принципе подобное отмечается и в этимологическом словаре: *смотреть* ‘устремлять взгляд куда-нибудь, стараться увидеть что-либо’ [20, с.435]. Семой ‘направлять’ отмечается аналогичное в семантике соотносительного глагола слухового восприятия *слушать* ‘направлять слух на производимые кем-то или чем-либо звуки [20,

с.433]. Но возможна и пассивная направленность, т.е. без устремлённости взгляда на определённый объект и при отсутствии установки на получения о нём информации [9, с. 233].

При более детальном рассмотрении реализации семантики глагола *смотреть* на данном этапе важно обратиться к мысли, высказанной и доказанной Е.В. Падучевой: «...Значения *смотреть* объединяются в связанное дерево; связанное в том смысле, что каждое “последующее” значение связывается с “предыдущим” отношением семантической деривации, которое повторяется и в других парах слов или значений» [9, с.234].

Третий этап – это возвратное фиктивное движение, т.е. отражение уже результата восприятия объекта, осуществлённого на втором этапе. Данный этап фиксируется глаголом *видеть* с прямым дополнением / с изъяснительным придаточным: *Он видит море; Он видит, что море впереди* (синонимично: *Он видит: море впереди*). Думается, что в таких конструкциях обозначаемый глаголом *видит* результат восприятия объекта предполагает наличие опущенного глагола *смотрит*: *Он [смотрит и] видит море*. Следовательно, считается, что в таких предложениях обозначается два противоположно направленных метафорических движения. Подразумеваемым глаголом *смотреть* обозначается предшествующее («прямое») «фиктивное движение», а глаголом *видеть* – последующее («обратное», возвратное), но уже с результатом зрительного восприятия (ср.: 9, с. 232).

Предположение о наличии подразумеваемого глагола *смотрит*, возможно, тоже объясняет допустимость употребления обстоятельств места с дополнительным значением направленности движения в предложениях с глаголом *видит*. См.: «*С веранды я видел его машину [Эксперимент на веранде]; Отсюда я вижу только крышу*» [9, с 232]. Иными словами: *С веранды я смотрел и видел его машину; Отсюда я смотрю и вижу только крышу*.

Особо надо выделить случай, когда иногда требуется отметить активность объекта, наблюдаемого воспринимающим лицом. Для обозначения этого используются возвратные глаголы *смотрится, виднеется* и подобные.

То, что глаголом *смотреть* фиксируется действительно второй этап, а *видеть* с прямым дополнением / изъяснительным придаточным – третий, может служить закреплённый порядок следования этих глаголов в однородном ряду, т.е. можно сказать: *Смотрю и вижу, что кто-то идёт*, но нельзя: * *Вижу и смотрю, что кто-то идёт*. В связи с последним нужно вспомнить слова Л.В. Щербы об особенной значимости отрицательных результатов эксперимента [12, с. 32]. Подтверждает это ещё не только порядок следования глаголов *смотреть* и *видеть*, но и закрепление именно за первым значения причины, а за вторым – следствия. Аналогичное наблюдается также у глаголов *слушать* и *слышать*: *Смотрел и видел, слушал и слышал; Смотрел, да не видел, слушал, да не слышал*.

Нужно отметить, что у глаголов, не связанных с обозначением перцептивного восприятия, значение, фиксируемое как свойственное третьему этапу, передается с помощью совершенного вида, но значение возвратного метафорического движения отсутствует, поскольку нет значения восприятия. В таком случае фиксируется только результат как следствие действия, обозначенного глаголом несовершенного вида: *Он шёл и пришёл* (несов. вид → сов. вид). В связи с этим важно отметить, что у глагола *видеть* фиксируется «остаток неразличения видов» [9, с. 520].

Четвёртый этап основан уже на реализации имеющегося у человека потенциала в осмыслении результата («содержания») полученной таким путём информации, т.е. «результатирующее состояние» [9, с.233]. Это состояние обозначается тем же глаголом *видеть*, но с актуализацией семантических компонентов, связанных с мыслительной деятельностью. Это актуализация семантического компонента либо как ‘осмысление / понимание, обнаружение скрываемого’ (*Вижу – значит понимаю; Я тебя насквозь вижу*), либо, редко, как ‘считать / признавать кого-л. чем-либо / принимать за кого-л.’ (*Ты привыкла видеть меня девочкой <...>; ... Сергей видел себя ... частицей... коллектива*) [15, с. 173].

Таким образом, одним и тем же глаголом *видеть* вне соответствующих контекстов недифференцированно обозначаются разные этапы зрительного восприятия. Это и первый этап (потенциал), и третий (возвратное движение с информацией о результате), и четвёртый (реализация потенциала). Следовательно, все данные этапы могут подразумеваться под обобщающим семантическим компонентом ‘воспринимать зрением’, отмечаемым не только в толковых словарях современного русского языка, но и в этимологических словарях [20, с. 70].

Аналогичное можно сказать о базовых семантических компонентах соотносительной пары со значением слухового восприятия *слышать* и *слушать*, но не всё. Различие связано со вторым этапом движения, обозначаемым глаголом *слушать*, что требует специального описания. Но базовые семантические компоненты у *слышать* (на первом этапе ‘способность’, на четвёртом – ‘осмысление / понимание’) совпадают с базовыми семантическими компонентами рассмотренного глагола *видеть*.

Признаки полисемии у глаголов видеть и смотреть

Предполагается, что отмеченные интегральные и дифференциальные семантические признаки могут оказывать влияние также на количество значений у анализируемых глаголов *видеть* и *смотреть*.

Действительно, данные толкового «Словаря русского языка» показывают, что глагол *видеть* с базовым дифференциальным семантическим компонентом ‘состояние’ имеет 4 значения, которые определяются следующим образом: «1. Иметь зрение, обладать способностью зрения. 2. (сов. увидеть) *перех.* Воспринимать зрением. 3. (сов. увидеть) *перех.* или *с союзом “что”*. Сознать, понимать, чувствовать. 4. *перех.* Считать, признавать кого-л. чем-л., принимать за кого-л.» [15, с.173]. Эти значения соотносятся с выделенными этапами зрительного восприятия: 1-ое значение – с первым этапом; 2-ое значение – с третьим, 3-е и 4-е – с четвёртым. Глагол же *смотреть* с дифференциальным семантическим компонентом ‘фиктивное движение’ имеет уже 11 значений, из которых базовым является первое: «1. (сов. посмотреть). Устремлять, направлять взгляд куда-л., иметь глаза, направленные на кого-, что-л.; глядеть» [14, с.173].

Таким образом, интегральный семантический компонент (‘зрительное восприятие’) у рассматриваемых глаголов обусловил склонность их к полисемии, а дифференциальный (у глагола *смотреть* - ‘деятельность, фиктивное движение’; у глагола *видеть* ‘состояние’) – различие в количестве значений.

Наблюдаемое доминирование по многозначности у глагола *смотреть* не случайно. Аналогичное наблюдается также у соотносительной пары со значением слухового восприятия (по данным разных словарей): *слушать* (‘деятельность, движение’) 8 значений, *слышать* - 6 [14, с. 146.]. Однако контрастность в этом случае не столь существенна: разность всего в 1,3 раза; см. также: *слушать* - 8 значений, *слышать* - 6 значений [13, с.758].

Показательно, что количество значений у глаголов *смотреть* и *видеть* (как и у *слушать* / *слышать*) существенно уступает количеству значений у глагола *идти*, которое является максимальным в русском языке и равно 27 [15, с. 631-633] / 26 [13, с. 241-242]). Значит, для носителей языка информация о движении, обозначаемом глаголом *идти*, представляется более значимой по сравнению со зрительной и слуховой.

Морфемные и словообразовательные признаки глаголов видеть и смотреть

По морфемной структуре анализируемые глаголы *смотреть* и *видеть* в современном языке не отличаются. Они состоят из корня, суффикса и суффикса/флексии: *смотр-е-ть*, *вид-е-ть*, хотя исторически в глаголе *смотреть* выделялась приставка *съ-* [20, с.435].

Указанной структурой данные слова зрительного восприятия не отличаются от соотносительных глаголов слухового восприятия: *слуш-а-то*, *слыш-а-ть*.

Обращение к реализованному в современном русском языке словообразовательному потенциалу глаголов зрительного восприятия *смотреть* и *видеть* показывает наличие уже не только общего, но и отличительного у них также и на этом уровне.

Словообразовательное гнездо с исходным словом *смотреть* составляет 135 слов [17, с. 131-132], а с *видеть* -119 [18, с. 170-171] (разность составляет 16 слов, т.е. расхождение в 1,1 раза). Следовательно, контрастность не столь значительна. Однако всё-таки наличие семантического компонента ‘фиктивное движение’ у глагола *смотреть* не проходит абсолютно бесследно: оно определяет некоторое доминирование в количестве значений. У глаголов же с исходными словами слухового восприятия эта контрастность существенней. Количество членов словообразовательного гнезда с исходным словом *слушать* 108 [17, с.126-127], а со *слышать* - 43 [17, с.126-127] (разность составляет 65слов, т.е. расхождение в 2,5 раза).

Не наблюдается резкого контраста также между количеством слов, непосредственно производных от исходного глагола *смотреть* (их 30) и от глагола *видеть* (их 27, т.е. расхождение тоже в 1,1

раза) и в этом случае. Такого же типа контрастность количеств опять-таки резче у пары *слушать* и *слышать*: непосредственно от глагола *слушать* образовано 24 производных слова, а от глагола *слышать* всего 14 (расхождение в 1,7 раза).

Несмотря на указанные отличия, есть общее, объединяющее производные обеих пар глаголов зрительного и слухового восприятия: *смотреть* - *видеть* и *слушать* - *слышать*. Интегрирующим является то, что количество значений у слов, непосредственно образованных от исходных в обеих парах, меньше, чем у исходных; ср. ***смотреть*** 11 значений, **но** *смотреться* 3, *досмотреть* 3, *пересмотреть* 3, *рассмотреть* 3, *усмотреть* 3; *смотр* 2, *высмотреть* 2, *насмотреться* 2, *подсмотреть* 2, *засмотреться* 2; *смотритель* 1, *смотрины* 1, *всмотреться* 1, *засмотреться* 1, *недосмотреть* 1 / ***видеть*** 4 значения, **но** *видение* 3; *видеться* 2, *увидеть* 2; *навидеться* 1, *невзвидеть* 1, *предвидеть* 1, *предвидеть* 1, *провидеть* 1 // ***слушать*** 8 значений, **но** - *слушаться* 3; *выслушать* 2, *слушок* 1, *заслушаться* 1, *переслушать* 1, *подслушать* 1, *дослушать* 1, *расслушать* 1 / ***слышать*** 6 значений, **но** *услышать* 3, *заслышать* 3; *слышаться* 2, *слышный* 2; *недослышать* 1, *расслышать* 1. Меньшее, причём значительно меньшее, количество у производных слов, объяснимо сужением их семантики.

Для выявления словообразовательных признаков анализируемых глаголов *смотреть* и *видеть* необходимо сопоставление используемых комплексов словообразовательных способов и формантов. Наглядное представление о таких комплексах может дать приведённая далее таблица, составленная на основе «Словообразовательного словаря русского языка» в 2-х тт. [17,18].

Таблица 1.

Сопоставление словообразовательных способов и формантов у слов, непосредственно производных от исходных в гнезде *смотреть* и *видеть*

Смотреть	Видеть
1) <i>смотреть-ся</i>	1) <i>видеть-ся</i>
2) <i>смотр-ива-ть</i>	2) <i>вид-ыва-ть</i>
3) <i>смотр-ениј-е</i>	3) <i>виде-ниј-е,</i> <i>виде-ниј-е</i>
4) <i>смотр∅</i>	4)нет
5) <i>смотри-тель</i>	5)нет
6) <i>смотре-ль / щик</i>	6)нет
7) <i>смотр-иль / н-я</i>	7)нет
8) <i>смотр-ин-ы</i>	8)нет
9) <i>смотр-ок</i>	9)нет
10) <i>в-сотреть-ся</i>	10)нет
11) <i>вы-смотреть</i>	11)нет
12) <i>до- смотреть</i>	12)нет
13) <i>за-смагр-ива-ть</i>	13)нет
14) <i>за- смотреть-ся</i>	14)нет
15) <i>на-смотреть</i>	15)нет
16) <i>на-смотреть-ся</i>	16) на-видеть-ся
17) <i>над-смагр-ива-ть</i>	17) нет
18) <i>недо-смотреть</i>	18) недо-видеть
19) <i>о-смотреть</i>	19) нет
20) <i>об-смотреть</i>	20) нет
21) <i>от-смотреть</i>	21)нет
22) <i>пере-смотреть</i>	22) пере-видеть
23) <i>пере-смотреть-ся</i>	23) нет
24) <i>по-смотреть</i>	24) по-видеть
25) <i>по-смагр-ива-ть</i>	25) нет
26) <i>под-смотреть</i>	26) нет
27) <i>при-смотреть</i>	27)нет
28) <i>про-смотреть</i>	28) про-видеть
29) <i>рас-смотреть</i>	29)нет
30) <i>у-смотреть</i>	30) у-видеть
31) нет	31) вид-а-ть
32) нет	32) вид-им(ый)
33) нет	33) вид-енн(ый)

34) нет	34) вид-ящ-ий
35) нет	35) вид-н(ый)
36) нет	36) за-видеть
37) нет	37) невз-видеть
38) нет	38) вс-е-вид (-ец)
39) нет	39) дальн-о-вид-н(ый)
40) нет	40) дух-о-вид(-ец)
41) нет	41) оч-е-вид(-ец)
42) нет	42) сам-о-вид-ец
43) нет	43) ясн-о-вид-ениј-е
44) нет	44) тайн-о-вид-ец
45) нет	45) ясн-о-вид (-ец)
46) нет	46) пред-видеть
47) нет	47) сердц-е-вид-ец

Как видно по приведённой таблице 1, интегральными для слов, производных непосредственно от глаголов *смотреть* и *видеть*, являются аффиксальные способы словообразования, использованные в 9 случаях: в 8 случаях - чистые (постфиксация, суффиксация и префиксация), только в 1 случае - комбинированный (префиксально-суффиксальный способ). Однако интегральность обеспечивают не только указанные способы, но и одинаковые форманты. Ими оказались материально выраженные форманты со следующим количественным распределением:

- 1) 1 постфикс: **-ся**: *смотреть-ся / видеть-ся*;
- 2) 2 суффикса: **-ива-**: *смотр-ива-ть / вид-ыва-ть*; **-ениј-**: *смотр-ениј -е / виде-ниј-е, виде-ниј-е*;
- 3) 5 префиксов: **недо-**: *недо-смотреть / недо-видеть*; **пере-**: *пере-смотреть / пере-видеть*; **по-**: *по-смотреть / по-видеть*; **про-**: *про-смотреть / про-видеть*; **у-**: *у-смотреть / у-видеть*;
- 4) 1 префикс + постсуффикс: **на- ... -ся**: *на-смотреть-ся / на-видеть-ся*.

Итак, общими являются только 4 форманта. При словообразовании от глагола *видеть* зафиксирован 21 формант, от глагола *смотреть* - 17. Следовательно, дифференциальные признаки в этом случае достаточно резко представлены.

С точки зрения способов словообразования непосредственно только по отношению к глаголу *видеть* в 9 случаях, т.е. весьма широко, была использована ещё такая разновидность, как сложносуффиксальный способ: *вс-е-вид (-ец)*, *дальн-о-вид-н(ый)*, *дух-о-вид(-ец)*, *оч-е-вид(-ец)*, *сам-о-вид-ец*, *ясн-о-вид-ениј-е*, *тайн-о-вид-ец*, *ясн-о-вид (-ец)*, *сердц-е-вид-ец*. По отношению к непосредственно производным от глагола *смотреть* такой способ в словаре не отмечается. Вероятно, это обусловлено наличием у глагола *видеть* не только семы 'состояние', но и семантического компонента, связанного с обозначением мыслительной деятельности, реализуемого на отмеченном выше 4-ом этапе зрительного восприятия.

Способы словообразования, общие для глаголов зрительного восприятия *смотреть* и *видеть*, а также используемые при этом форманты важно сопоставить с общими способами и формантами, зафиксированными при непосредственно производных от глаголов слухового восприятия *слушать* и *слышать*, поскольку это позволит выявить особенности анализируемых глаголов.

При словообразовании непосредственно от указанных глаголов и зрительного, и слухового восприятия используются чистые аффиксальные способы (префиксация, суффиксация и постфиксация), а также комбинированный аффиксальный способ (только префиксально-постфиксальный). Следовательно, по данным анализируемого двухтомного словаря [17,18] в число общих способов не входит комбинированный аффиксальный способ, сложносуффиксальный способ, зафиксированный при глаголе *видеть*.

Общие форманты у сопоставляемых производных непосредственно образованных слов от рассматриваемых пар *смотреть / видеть* и *слушать / слышать* для сопоставления представлены в таблице 2:

Таблица 2.

**Общие форманты у слов, производных непосредственно от глаголов
смотреть / видеть и *слушать / слышать***

Общие форманты у слов, производных непосредственно от глаголов <i>смотреть / видеть</i>	Общие форманты у слов, производных непосредственно от глаголов <i>слушать / слышать</i>
постфикс: -ся : <i>смотреть-ся / видеть-ся</i>	постфикс -ся : <i>слушать-ся / слышать-ся</i>
суффикс -ива/-ыва- : <i>смотр-ива-ть / вид-ыва-ть</i>	нет
суффикс: -ениј- : <i>смотр-ениј -е / виде-ниј-е, виде-ниј-е;</i>	нет
префикс: недо- : <i>недо-смотреть / недо-видеть</i>	префикс недо- : <i>недо-слушать / недо- слышать</i>
суффикс пере- : <i>пере-смотреть / пере-видеть</i>	нет
префикс по- : <i>по-смотреть / по-видеть</i>	префикс по- : <i>по-слушать / по-слышать</i> ;
префикс про- : <i>про-смотреть / про-видеть</i>	префикс про- : <i>про-слушать / про-слышать</i>
префикс у- : <i>у-смотреть / у-видеть</i>	нет
префикс и суффикс: <i>на-смотреть-ся / на-видеть-ся</i>	префикс + постфикс: <i>на...-ся: на-слушать-ся / на-слышать -ся</i>
нет	суффикс -ниј- : <i>слуша-ниј-е / слышан-ниј-е</i>
нет	префикс рас- : <i>рас-слушать / рас-слышать</i>
Всего общих формантов у <i>смотреть / видеть</i> - 9	Всего общих формантов у <i>слушать / слы-</i> <i>шать</i> -7

Данные таблицы показывают, что различие семантики ‘зрительные восприятия’ - ‘слуховые восприятия’ не является преградой для использования следующих 5 формантов, являющихся для них общими (далее они перечисляются по порядку следования в таблице): 1) постфикс **-ся**: *смотреть-ся / видеть-ся* и *слушать-ся / слышать-ся*; 2) префикс **недо-**: *недо-смотреть / недо-видеть* и *недо-слушать / недо- слышать*; 3) префикс **по-**: *по-смотреть / по-видеть* и *по-слушать / по-слышать*; 4) префикс **про-**: *про-смотреть / про-видеть* и *про-слушать / про-слышать*; 5) префикс **на-** + постсуффикс **-ся**: *на-смотреть-ся / на-видеть-ся* и : *на-слушать-ся / на-слышать -ся*.

Морфологические признаки глаголов *видеть* и *смотреть*

Особенностью глагола *видеть*, как и глагола *слышать*, на морфологическом уровне является то, что в них проявляется «остаток древнего неразличения видов. В современном языке формы *видеть*, *слышать* трактуются как НСВ общефактическое; однако они имеют перфектное значение: *слышал* значит ‘услышал и знаю’, *видел* ≈ ‘увидел’ (хотя сказать *увидел* здесь нельзя)...» [9, с., 520].

Синтаксические признаки глаголов *смотреть* и *видеть*

При анализе сочетаемости глаголов *смотреть* и *видеть* в аспекте влияния на неё сквозных семантических компонентов основного лексического значения обращают на себя внимание два противоположных явления.

Одно из этих явлений связано с утратой сочетаемости в связи с материальным (формальным) устранением глаголов *смотреть* и *видеть*, но с сохранением их семантики. Это наблюдается при сочетании личного местоимения-подлежащего *я* и указанных глаголов или только глаголов-сказуемых в форме 1-го лица ед. числа в структуре сложного предложения. Как правило, такое сочетание или такие глаголы часто опускаются, т.е. представлены значимым синтаксическим нулём. Это является результатом трансформации или сложноподчинённого предложения с придаточным изъяснительным (см. далее, *а*)), или сложного бессоюзного предложения (см. далее *б*)), что разграничить

нельзя, поскольку материальный результат одинаков. В приведённых далее примерах таким результатом является предложение *кто-то идёт*:

- а) +/- Я смотрю и вижу // +/- Я вижу, **что кто-то идёт** →
 [+/- Я смотрю и вижу // +/- Я вижу], (**что кто-то идёт**) →
 ∅ Кто-то идёт.
- б) +/- Я смотрю и вижу: // +/- Я вижу: **кто-то идёт**
 ∅ Кто-то идёт.

Причина нулевого представления (+/- Я) *смотрю и вижу* объясняется экономией речевых усилий, что позволяет, устранив семантику процесса зрительного восприятия говорящего лица, сосредоточить внимание только на самом главном - на результате этого процесса (*кто-то идёт*). Однако потери информации при этом не происходит, поскольку характер информации показывает также способ её получения.

Второе, противоположное, явление связано уже с материальной (формальной) актуализацией семантики глаголов зрительного восприятия с помощью теперь уже слов, дополнительно привлекаемых для сочетаемости. Они и их формы обозначаются в словарях с помощью местоимений или местоименных наречий.

Анализ сочетаемости глаголов *смотреть* и *видеть*, проведённый на основе материалов «Словаря сочетаемости слов русского языка» [16, с. 521, 57], показал, что есть совпадения и отличия их сочетаемости. Наглядно это представлено в приведённой далее таблице.

Таблица 3

Сочетаемость глаголов *смотреть* и *видеть*

<i>Смотреть</i> (в первом значении 'Направлять взгляд, чтобы увидеть кого-что-л.')	<i>Видеть</i> (в первом значении 'Воспринимать зрением, наблюдать; иметь личную встречу')
1)нет	1) видеть кого-что: человека..., дом... ;
2)нет	2) видеть кого-что-л. каким: живым
3) смотреть во что: в бинокль	3) видеть кого-что-л. во что : в окно
4)нет	4) видеть кого-л. в чём: в банке
5)нет	5) видеть кого-что-л. на чём: на экране
6) смотреть через что: через линзу	6) видеть кого-что-л. через что: через окно
7)нет	7) видеть кого-что-л. с помощью какого прибора: в бинокль..., под микроскопом
8)нет	8) видеть кого-что-л. где: в комнате, на работе, за окном, около/у/возле дома; вдали
9)нет	9) видеть кого-что-л. откуда: из окна, с балкона, издали
10) смотреть как: радостно	10) видеть как: отчётливо
11)нет	11) видеть, что (как, когда...) (с прилаг.)
12) смотреть на кого-что: на мать	12)нет
13) смотреть сквозь что: сквозь очки	13)нет
14) смотреть куда: в окно	14)нет
15) смотреть откуда: из окна, с балкона, из-за угла из-за дерева, оттуда	15)нет
16) смотреть какими-л. (большими...) глазами, каким-л. (тревожным...) взглядом	16)нет
17)хотеть, любить, решить, бояться... смотреть на кого-что-л.	17)хотеть, стремиться... видеть кого-что-л.
По данным [16, с.521]	По данным [16, с.57]

У глагола *смотреть* в первом значении отмечено 9 вариантов сочетаемости: 1) **во что** (в бинокль); 2) **через что** (через линзу); 3) **как** (радостно); 4) **на кого-что** (на мать); 5) **сквозь что** (сквозь

очки); 6) *куда* (в окно); 7) *откуда* (из окна); 8) *какими-л.* (большими глазами) / *каким-л.* (тревожным взглядом); 9) *хотеть, любить, решить, бояться... смотреть* на кого-что-л.; см.: [16, с.521].

У глагола *видеть* в первом значении отмечено несколько больше - 12: 1) *кого-что* (человека, дом); 2) кого-что-л. *каким* (живым); 3) кого-что-л. *во что* (в окно); 4) кого-л. *в чём* (в банке); 5) кого-что-л. *на чём* (на экране); 6) кого-что-л. *через что* (через окно); 7) кого-что-л. *с помощью какого прибора* (в бинокль, под микроскопом); 8) кого-что-л. *где* (в комнате, на работе, за окном, около/у/возле дома; вдали); 9) кого-что-л. *откуда* (из окна, с балкона, издали); 10) *как* (отчётливо); 11) *что* (как, когда...) (с придат.); 12) *хотеть, стремиться... видеть* кого-что-л. [16, с.57].

Анализ сочетаемости глаголов *смотреть* и *видеть* в первом значении показал, что совпадения наблюдается только в 4 следующих случаях: 1) *во что*: *смотреть во что*: в бинокль / *видеть* кого-что-л. *во что*: в окно; 2) *через что*: *смотреть через что*: через линзу / *видеть* кого-что-л. *через что*: через окно; 3) *как*: *смотреть как*: радостно / *видеть как*: отчётливо; 4) *хотеть, любить, решить, бояться... смотреть* на кого-что-л. / *хотеть, стремиться... видеть* кого-что-л. Следовательно, у глагола *смотреть* 5 случаев отсутствия совпадения по сочетаемости, а у глагола *видеть* – 8.

Для понимания особенностей сочетаемости анализируемых глаголов зрительного восприятия в 1-ом значении необходимо произвести сопоставление с сочетаемостью соотносительных глаголов слухового восприятия. Обращение к данным «Словаря сочетаемости слов русского языка» [16] позволило составить следующую таблицу 4:

Таблица 4

Сочетаемость глаголов *слушать* и *слышать*

<i>слушать</i> (в первом значении) 'Направлять слух на что-л., воспринимать или стараться воспринимать слухом что-л.'	<i>слышать</i> (в первом значении) 'Различать, воспринимать слухом какие-л. звуки; воспринимать речь, её содержание'
1) <i>слушать</i> кого-что: лектора, новости	1) <i>слышать</i> кого-что: тебя
2) <i>слушать</i> что-л. по: по радио	2) <i>слышать</i> что-л. по: по радио
3) *нет	3) <i>слышать</i> что-л.: в записи
4) <i>слушать</i> кого-что-л. где: в зале, на улице, за дверью, у знакомых; дома, здесь, там	4) <i>слышать</i> что-л. где: в доме, на улице, за стеной, у знакомых; дома, здесь, там
5) <i>слушать</i> как: внимательно	5) <i>слышать</i> как: хорошо
6) <i>слушать</i> [о том (то)], что (как...) с придат.)	6) <i>слышать</i> [то], что (как...) (с придат.)
7) хотеть, начать, продолжать, кончить... <i>слушать</i> кого-что-л.	7)* нет
По данным [16, с.518]	По данным [16, с.519]

Примечание. Знак * обозначает случаи сочетаемости, не зафиксированные в указанном словаре сочетаемости, но (предположительно) употребляющиеся в языке.

По данным указанного словаря сочетаемость глаголов *слушать* и *слышать* в первом значении совпадает практически во всех случаях. У *смотреть* же и *слушать* совпадение в сочетаемости, как было сказано выше, только в 4 случаях. Следовательно, по общности сочетаемости *слушать* и *слышать* значительно ближе друг к другу по сравнению со *смотреть* и *видеть*. Надо отметить также, что большее количество разновидностей сочетаемости имеют глаголы зрительного восприятия (*смотреть* 9, *видеть* 12), чем глаголы слухового восприятия (*слушать* 6 /*7 и *слышать* 6/*7). Так проявилось различие в семантике слов на их сочетаемости.

Функциональные признаки глаголов *смотреть* и *видеть*

В указанном аспекте названные глаголы зрительного восприятия рассматриваются как функционирующие в составе фразеологизмов, пословиц и поговорок, т.е., условно говоря, в «несвободных текстах».

Глаголы *смотреть* и *видеть* в структуре фразеологизмов

Анализ материала фразеологического словаря показал, что глагол *смотреть* входит в структуру 24 фразеологизмов: *Как в воду смотрел*; *На свет <божий> не смотрел бы*; *Глаза бы <мой> не смотрели*; *Смотреть в глаза* [в лицо]; *Смотреть* [глядеть] *в глаза* [в лицо]; *Смотреть* [глядеть] *в глаза* [в лицо] *правде*; *Смотреть* [глядеть] *в зубы*; *Смотреть* [глядеть] *в корень*; *Смотреть* [глядеть] *в кусты*; *Смотреть* [глядеть] *в лес* и др. [19]. Глагол же *видеть* – всего в 7 [19], т.е. в 3,4 раза

меньшее количество фразеологизмов. Что же касается данных «Словаря русского языка», то в нём с глаголом *смотреть* приведено 29 фразеологизмов [14, с. 158,159], а с глаголом *видеть* – 9 [15, с. 173], т.е. в 3,2 раза меньше. Это в принципе совпадает с расхождением, определённым на основании материала фразеологического словаря [19].

Показательно, что во «Фразеологическом словаре русского языка» под ред. А.И. Молоткова [19] фразеологизмы с глаголом *слушать* отсутствуют вообще. Не приведены они также и в «Словаре русского языка» [14, с. 146]. Глагол же *слышать* зафиксирован в указанном фразеологическом словаре в структуре только 3 фразеологизмов, причём с отрицательной частицей *не*: **Не слышать души**; **Не слышать земли под собой** ‘**Не слышать** [не чуют, не чувствовать] *ног под собой*. Правда, в «Словаре русского языка» добавлены ещё два: *Себя не слышат от чего* и *И слышат не хочет* [14, с.146].

Значит, для фразеологизации важнее глаголы со значением зрительного восприятия, чем со слухового, причём в паре *смотреть* – *видеть* количественно доминируют фразеологизмы с первым глаголом (более чем в 3 раза). Это позволяет предположить более сильное влияние значения семантического компонента ‘деятельность, фиктивное действие’ глагола *смотреть* на его использование в структуре фразеологизма. Но не только: вероятно, значимым является также интегральная семантика ‘зрительное восприятие’, поскольку в паре *слушать* – *слышать* фразеологизмы со *слушать* вообще отсутствуют, а со *слышать* – единичны, причём обязательно с отрицанием.

Глаголы видеть и смотреть в структуре пословиц и поговорок.

Глаголы зрительного восприятия *видеть* и *смотреть* широко используются в пословицах и поговорках. Проанализированный объём материала позволил высказать предположение об общих и отличительных формах, в которых данные глаголы функционируют в этом случае для дальнейшей проверки его на значительно большем объёме материала.

В пословицах и поговорках чаще используются следующие 3 формы глагола *смотреть*: 1) форма инфинитива: **Смотреть** [глядеть] *в глаза* [в лицо] // *правде* // *в зубы* // *в корень* // *в кусты* // *в лес* // *в могилу* [в гроб] // *вон* // *в рот* // *глазами* // *другими* [иными] *глазами* // *из рук* // *на вещи* // *не на что* // *прямо в глаза* // *сверху вниз* // *сквозь пальцы* // *сквозь розовые очки* // *со своей колокольни* // *в оба*; 2) форма 2 лица ед. числа повелительного наклонения: *Дерево смотри в плодах, человека - в делах. Не смотри на меня комом, смотри россытью; по делам*; 3) форма 3 лица ед. и мн. числа настоящего времени: *Гость гостит - на жизнь смотри* др.

Глагол *видеть* функционирует в пословицах и поговорках, для чего употребляются следующие его формы: 1) форма инфинитива, но редко как *видеть*, гораздо чаще как *видать*: *Возле лесу жить - голоду не видеть.* // **Видать** *волка и в овечьей шкуре*; 2) 1 лицо ед. и мн. числа настоящего времени: *Чего не вижу, о том не брежу.* // *Убить бы день, а ночи и не увидим. Видим, как гуляют, а не видим, как работают*; 3) 2 лицо ед. число изъявительного наклонения: *На море погоду видишь, да едешь - сам себе убивец. Не видишь, так и не бредишь*; 4) 3 лицо ед. и мн. числа настоящего времени: *Видит и кривой, на ком кафтан чужой.*

Сопоставление форм глагола *смотреть* и *видеть*, использованных в пословицах и поговорках, показывает наличие не только общего, но и отличительного при таком функционировании. Общими зафиксированными формами являются формы инфинитива, а также формы 3 лица ед. и мн. числа. Формы 2 лица ед. числа также являются общими, но глагол *смотреть* употребляется в форме повелительного наклонения, а глагол *видеть* – в форме только изъявительного наклонения. Возможно, это обусловлено морфологической причиной (неупотребительностью форм повелительного наклонения **видь*, **видьте*). Форма 1 лицо ед. и мн. числа настоящего времени характерна для глагола *видеть* при функционировании его в пословицах и поговорках. Причиной этого может быть рассмотренное выше различие в семантике данных глаголов, которая и обуславливает предпочтение той или иной формы в пословицах и поговорках.

Соотносительная пара слухового восприятия *слушать* – *слышать* также употребляется в пословицах и поговорках русского народа. Для этого используются такие же формы, как и у *смотреть* и *видеть*: 1) форма инфинитива: *Говорит день до вечера, а слушать нечего*; 2) 1 лицо ед., мн. числа настоящего времени: *Когда я кушаю, я говорю и слушаю*; 3) 2 лицо ед. числа повелительного наклонения: *Ложь на охотника, а не любо - не слушай*; 4) 3 лицо ед. число, мн. число: *Добро того бить, кто плачет, а журить, кто слушает.*

Интересно, что носители русского языка в пословицах и поговорках используют в них не только одинаковые формы глаголов зрительного и слухового восприятия, но также фиксируют, например: 1) их взаимозаменяемость (единично): *Один только бог видит (или слышит) нас. Только богу и плакаться*; 2) противопоставление по степени эффективности получения информации: *Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать*; 3) противопоставление по степени воздействия на человека (зрительное воздействие значительно сильнее слухового): *Легко про война слушать, да страшно его видеть. Войну хорошо слышать, да тяжело видеть*; однако в определённых ситуациях может высказываться противоположное: *В слезах никто не видит, а песни всяк слышит; Жениха не смотрят глазами, а слушают ушами*.

Таковыми представляются контуры комплексного описания базовых зрительного восприятия – *видеть* и *смотреть*. Это описание позволило не только подтвердить выдвинутую гипотезу о предопределении опорными (сквозными) интегральными и дифференциальными семантическими компонентами этих глаголов, их соответствующих интегральных и дифференциальных признаков на разных уровнях языка, а также особенностей их функционирования, но и выявить степень этого предопределения.

Как показано, наблюдается наибольшее влияние на дифференциацию лексических признаков (на количество значений) и на функционирование указанных глаголов в пределах фразеологизмов. Слабо выражено влияние на словообразовательные признаки (на количество членов словообразовательного гнезда, в том числе на количество слов, непосредственно производных от *видеть* и *смотреть*), хотя при этом наблюдается резкое противопоставление по использованию сложносuffиксального способа, а также по количеству формант, не являющимися общими. Синтаксические признаки (в области синтаксической сочетаемости) тоже примыкают к слабо противопоставленным. Сюда относится и функционирование анализируемых глаголов в пословицах и поговорках. На дифференциацию морфемной структуры анализируемых глаголов и их морфологические признаки влияние рассматриваемых семантических компонентов отсутствует.

Полученные описанным образом лингвистические портреты глаголов зрительного восприятия *видеть* и *смотреть* чётче представляются благодаря сопоставлению их с лингвистическими портретами глаголов слухового восприятия *слушать* и *слышать*.

ЛИТЕРАТУРА

- 1 Арутюнова, Н.Д. «Полагать» и «видеть» (к проблеме смешанных пропозициональных установок) // Логический анализ языка. Проблемы интенциональных и прагматических контекстов. – М.: Наука, 1989. – С.7-30.
- 2 Вежбицкая, Анна. Сопоставление культур через посредство лексики и прагматики. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 272 с.
- 3 Вежбицка, (Канберра) Анна. Русские культурные скрипты и их отражение в языке // В кн: Зализняк Анна А., Левонтина И.Б., Шмелёв А.Д. Ключевые идеи русской языковой картины мира. Сб. ст. – М.: Языки славянской культуры, 2005. – С. 407-499.
- 4 Колесов, И.Ю. Актуализация зрительного восприятия в языке: когнитивный аспект (на материале английского и русского языков): автореф. дис. ...д-ра филол. наук – Барнаул, 2009. – 31 с.
- 5 Косицына, Е.Ф. Семантические валентности глаголов зрения и способы их выражения: автореф. дис. канд. филол. наук. – М., 2002. – 18 с.
- 6 Кретов, А.А. Из наблюдений над семантикой и сочетаемостью глаголов зрительного восприятия // Семантика и структура предложения: Лексическая и синтаксическая семантика // Сб. ст. Башкирского гос. ун-та. – Уфа, 1978. – С. 34-40.
- 7 Кретов, А.А. Семантические процессы в ЛСГ глаголов зрительного восприятия современного русского языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Воронеж, 1980. – 228 с.
- 8 Мьисина, С.И. Функциональная семантика глаголов слухового и визуального восприятия в произведениях С.Н. Сергеева-Ценского // Вестник Тамбовского гос. ун-та, 2013. – Вып. 6 (122). – С.155 - 159.
- 9 Падучева, Е.В. Динамические модели в семантике лексики. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 608 с.
- 10 Урысон, Е.В. Проблемы исследования языковой картины мира: Аналогия в семантике. – М.: Языки славянской культуры, 2003. – 224 с.
- 11 Чейф, У.Л. Значение и структура языка. Пер. с англ. Г.С. Щура. – М.: Прогресс, 1975. – 432 с.
- 12 Щерба, Л.В. О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании // Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука Ленинградское отд. 1974. – 428 с.

Словари

- 13 Ожегов, С.И. и Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: АЗЪ, 1993. – 960 с.

- 14 Словарь русского языка. В 4 -х т. Т.IV. – М.: Русский язык, 1984. – 794 с.
- 15 Словарь русского языка. В 4 -х тт. Т.I. – М.: Русский язык, 1981. – 698 с.
- 16 Словарь сочетаемости слов русского языка / Под ред. П.Н. Денисова, В.В. Морковкина. – М.: Русский язык, 1983. – 688 с.
- 17 Тихонов, А.Н. Словообразовательный словарь русского языка. В 2 тт. Т.II. – М.: Русский язык, 1985. – 886 с.
- 18 Тихонов, А.Н. Словообразовательный словарь слов русского языка. В 2 тт. Т.I. – М.: Русский язык, 1985. – 856 с.
- 19 Фразеологический словарь русского языка / Под ред. А.И. Молоткова. – М.: Советская энциклопедия, 1968. – 544 с.
- 20 Цыганенко, Г.П. Этимологический словарь русского языка. – Киев: Радянська школа, 1970. – 600 с.

Н.В. Гукалова

ИНСТИТУТ ПАТРОНАЖА ПОЭЗИИ В АНГЛИИ И ШОТЛАНДИИ В ЭПОХУ ВОЗРОЖДЕНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрены основные черты системы патронажа в Шотландии и Англии периода Раннего Нового времени. Проведен сравнительный анализ структур данных институций, мотивации покровителей и самих поэтов, а также описаны типы их отношений на примере работы ряда авторов, фактов их биографий, происхождения, общественного статуса и деятельности их покровителей. Кроме того, в работе отмечается влияние книгопечатания на изменения форм взаимодействия поэтов данной эпохи и их покровителей, а также возрастающая роль издателей.

Ключевые слова: патронаж, покровительство, поэзия Ренессанса, языковая политика, шотландский язык, придворная поэзия.

N.V. Gukalova

INSTITUTE OF PATRONAGE OF POETRY IN ENGLAND AND SCOTLAND DURING THE RENAISSANCE

Abstract. The article discusses the main features of the patronage system in Scotland and England of the Early Modern period. A comparative analysis of the structures of these institutions, the motivation of patrons and the poets themselves is given, and the types of their relationships are described by the example of the work of a number of poets, facts of their biographies, origins, as well as their patrons' social status and activity. Furthermore, the influence of printing on the changes in the forms of interaction between patrons and poets is characterized, the increasing role of publishers of that period being also considered.

Keywords: patronage, Renaissance poetry, language planning, makars, Scots, court poetry.

Эпоха Возрождения характеризуется пышным расцветом культуры и искусства в странах Европы. Широкому кругу читателей известны имена многих писателей и поэтов того периода, развивавших английский язык, среди них можно назвать: Дж. Скельтона (1460-1529), Томаса Уайетта (1503 – 1542), графа Г. Суррея (1516 – 1547), Филиппа Сиднея (1554 – 1586) и др. Шотландская ренессансная поэзия представляет собой не менее богатую традицию, чем английская, в то же время в науке, в особенности в отечественной англистике [4; 5], она остается незаслуженно обделенной вниманием.

Шотландские поэты, известные как “makars”, сыграли существенную роль в формировании шотландской национальной литературной традиции, развитии шотландского языка (известного также как скотс) и культуры в целом [6]. А.Е. Павленко отмечает, что период с 1425 по 1550 гг. можно

бесспорно назвать «Золотым веком» в истории шотландской литературы, а «творчество поэтов Золотого века представляло собой сплав нескольких традиций, в том числе континентальной европейской». [7, с. 17]

Анализируя историю средневековой и ренессансной литературы Англии и Шотландии, можно отметить ряд важных общих черт развития поэзии в данный период. Общим моделям развития словесности свойственен патронаж, носящий системный и даже институциональный характер и ставший движущей силой литературного процесса.

Так, например, в Шотландии при покровительстве королей Якова V и Якова VI творили Уильям Данбар (ок. 1460 – 1530), Уильям Стюарт (ок. 1476 - 1548), Дэвид Линдсей (1490 - 1555), Александр Монтгомери (ок. 1556 - ок. 1611), Уильям Фаулер (ок. 1560 – 1612) и др. В целом, можно выделить две группы авторов, и два типа патронажа, соответствующих им. Так, и в Англии, и в Шотландии существовали литераторы, статус которых можно условно обозначить словосочетанием «патрон-поэт». Это авторы- придворные, занимавшие видное положение и изначально имевшие значительное влияние, например, Дэвид Линдсей (1490 – 1555), бывший дипломатом, парламентарием и наставником шотландского принца Якова V или Гевин Дуглас (1474 – 1522) – епископ и политический деятель [2, р. 182]. К этой же группе можно отнести английского поэта Филиппа Сиднея (1554 – 1586), который в начале своей карьеры выступал в качестве патрона, а позднее и сам увлекся литературным творчеством.

Кроме того, интересен пример сестры Филиппа Сиднея – Мэри, графини Пемброк, которая покровительствовала целому ряду английских поэтов своего времени. Мэри Сидней и сама была поэтессой, создала поэтический кружок и получила множество стихов-посвящений от авторов, пользовавшихся ее поддержкой [1].

Интересна в этой связи также биография Джона Скельтона, так как он имел покровителей более высокого уровня. Его покровительницей была сама мать короля Генриха VII, графиня Ричмонд. Впоследствии Дж. Скельтон стал наставником принцев Генриха (будущий Генрих VIII) и Артура Тюдоров и обучал их грамоте, латыни, французскому и стихосложению [3, р. 179].

Что касается анализа фактов биографии в целом, то реконструкция в достаточной мере подробного жизнеописания поэтов «низкого» происхождения представляется проблематичной по сравнению с авторами из аристократических семей, хотя эти сведения позволили бы точнее оценить и проанализировать роль жизненного опыта каждого отдельного автора, который формирует идиолект поэта.

Показателен пример неопределенности биографических данных одного из выдающихся шотландских поэтов XV века Слепца Гарри (ок. 1440-1492). Как пишет М.П. Алексеев: «Жизнь Гарри Слепого, называвшегося также Гарри, или Генри Менестрелем (Harry the Minstrel), нам совершенно не известна: одни считали его духовным лицом, другие полагали, что он был странствующим певцом. У одного шотландского хрониста (John Mair) мы узнаем, что Гарри был слепцом. Однако сам поэт о своей слепоте нигде не упоминает. Легенде о его слепоте противоречит также значительная по тому времени начитанность Гарри, которую трудно было бы объяснить только лишь обширностью и точностью его памяти» [5, с. 268]. Наиболее же достоверную информацию о поэте мы получаем лишь из архивных источников казначейства двора Якова IV, что подтверждает его работу под покровительством самого короля.

Кроме того, следует отметить активное языкотворчество шотландских авторов позднего Возрождения в условиях отсутствия единой и общепринятой языковой нормы (которая, как известно, впоследствии так и не сформировалась). Так, в этой связи каждого отдельного автора можно рассматривать, в первую очередь, как носителя определенного диалекта, причем все вместе данные авторы способствовали выработке наддиалектной формы шотландского языка. Вместе с тем, работа придворных поэтов за рубежом в качестве дипломатов и их учеба в зарубежных университетах оказывали влияние на язык их произведений, что проявлялось в виде заимствований лексики, фразеологии и даже синтаксических конструкций из латыни и французского языка. Также английские и шотландские авторы перенимали на континенте некоторые новые литературные формы, жанры и стили.

Особую роль в этой связи играет работа придворных поэтов над переводами на родной язык (английский и шотландский) ряда античных и средневековых литературных памятников. Впоследствии в их собственном творчестве подражание великим поэтам античности, а также средневековым авторам континентальной Европы проявлялось в стилизации и прямых заимствованиях.

Таким образом, следует отметить, что косвенно факты биографии поэтов дают возможность констатировать роль социального статуса каждого автора и его влияние на продукт творчества непосредственно в языковом плане. Иными словами, принадлежность к аристократическим семьям или «низкое» происхождение играли огромную роль. В частности, в тот период происхождение автора во многом определяло особенности языка и стиля его произведений, влияя на лексический состав текстов произведений, обуславливая присутствие в них некоторых фольклорных мотивов, а также определяя тематику, характерную для той или иной социальной среды. Также следует отметить присутствие в языке поэтических произведений шотландских авторов большого количества диалектизмов, характерных для регионов страны, из которых они происходили, что особенно важно с точки зрения конкурирования различных территориальных вариантов в процессе выработки единой преднормы [8, р. 2069].

Вторую, пожалуй, основную, долю придворных поэтов составляли те, для кого социально-экономическая зависимость от патрона определяла все их существование. Финансовая и организационная поддержка со стороны знатных покровителей была единственным шансом для таких авторов реализовать свои творческие амбиции и увидеть свои произведения опубликованными. Наличие печатного издания, а не созданной в одном или очень ограниченном количестве рукописи делало писателя более известным, повышало его статус в обществе и способствовало значительному продвижению. Поэтому в наличии патрона такие поэты были крайне заинтересованы.

Отмечается также, что количество сочинителей, желавших найти собственного патрона и получить от этого материальные и иные выгоды значительно превышало спрос на «литературные услуги» среди знати [1, р. 25].

Институт патронажа пронизывал практически все уровни властной элиты той эпохи, как в Англии, так и в Шотландии, начиная от самого монарха до местной знати более низкого ранга (герцоги, графы, бароны). Следует отметить, что, когда патронаж осуществлялся высшей властью королевства, т.е. при королевском дворе, он осознанно или неосознанно превращался в существенный элемент языкового строительства в масштабах всего государства. При этом вне зависимости от места покровителя в социальной иерархии, он задумывался о личной выгоде, и был заинтересован в первую очередь в том, чтобы «обессмертить» себя с помощью поэзии. Основная мотивация патროнов всех уровней состояла в том, чтобы повысить таким образом свой социальный престиж и репутацию среди равных им, оставив свое имя на страницах книги. Так, эгоистические побуждения патროнов, по сути, становились двигателем развития словесности. При этом структура патронажа как правило представляла собой взаимовыгодные отношения.

Кроме того, в среде аристократии того времени было популярным дарение стихов друг другу, в которых всячески воспевается личность человека, которому предназначен подарок. Чаще всего это была любовная лирика, либо просто поэзия, в которой прославлялась личность и деятельность самого патрона. В том случае, если произведение представляло собой литературное «подношение» знатной особе или монарху, имя такого патрона могло оказаться в заглавии произведения.

В этой связи стоит особо отметить тот факт, что подобные работы-посвящения заказывались и даже иногда редактировались патроном [2, р.12]. Также одной из популярных форм выражения благодарности своему покровителю было упоминание его в предисловии к изданиям поэзии.

Таким образом, очевидно, что два типа авторов в системе патронажа происходят из разных социальных слоев и имеют различный жизненный опыт и различную мотивацию к творчеству.

Одним из важнейших факторов, буквально, перевернувших систему отношений между патроном и писателем, было распространение книгопечатания, полностью трансформировавшего интеллектуальную, политическую и социальную сферы. Данные изменения оказались существенными, поскольку в таких обстоятельствах, главным критиком и «потребителем» становился не патрон, а отно-

сительно более широкая читательская аудитория. Появление такого существенного фактора постепенно приводило к разрушению института патронажа поэзии и изменению самой поэзии, ее форм, жанров, тематики и т.д.

В предыдущей модели отношений «патрон» - «поэт», патрон был практически единственным «потребителем» творчества, но с появлением книгопечатания во много раз возрастает и роль других читателей. Более того, книгопечатание постепенно становится предпринимательством, и это делает редакторов и издателей фактически одним из главных субъектов в сфере печатной литературы.

С течением времени издатели становятся новым и все более влиятельным общественным институтом, часто со своей собственной редакторской политикой, о чем свидетельствуют изменения в первых и последующих изданиях некоторых произведений или сборников поэзии, подвергшиеся цензуре как, например, изменения в сборнике “A Hundreth Sundrie Flowers” Дж. Гаскойна [См. 2, p. 10]. Кроме того, книгопечатники, заинтересованные в росте продаваемости напечатанных ими книг, стали очень серьезно и последовательно подходить к отбору произведений и авторов.

Если же смотреть на данный факт в разрезе языкового строительства, то книгопечатание сделало знакомство социальной и интеллектуальной элиты с «создаваемым» новым языком, его текстами, более массовым, а также оказало влияние на нормирование литературного шотландского и английского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Roberts J. English Literary Renaissance: Part II: Mary Sidney, Countess of Pembroke // English Literary Renaissance / The University of Chicago Press. 2008, N. 14(3). pp. 426-439.
2. Marotti A. F. Patronage, Poetry, and Print // The Yearbook of English Studies, Vol. 21, Politics, Patronage and Literature (1558-1658) Special Number. 1991, pp. 1-26.
3. Thomas A. Renaissance Culture at the Court of James V, 1528-1542 / The University of Edinburgh. 1997. – 473 p.
4. Алексеев М.П., Анисимова И.И. История английской литературы. Том I выпуск II. М.-Л.: Изд-во Академии Наук СССР, 1945. – 657 с.
5. Алексеев М.П. Литература средневековой Англии и Шотландии. – М.: Высш. школа, 1984. – 351 с.
6. Денисова Е.А. Язык Scots и средства его реализации в шотландской урбанистической поэзии XV-XVII веков // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2015. – № 1. – С. 48-51.
7. Павленко А.Е. Шотландская поэзия эпохи Возрождения. Хрестоматия: - Ростов н/Д, 2007. – 80 с.
8. Тулуп Э.Р. Героические мотивы шотландского Ренессанса // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2021. – Т. 14, – С. 2069-2076.

Ю.М. Демонова, М.А. Ковтунова

ФУНКЦИОНАЛЬНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ КОЛЛОКВИАЛЬНЫХ ЕДИНИЦ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению вопроса о месте и назначении коллоквиальных единиц в монологических и диалогических текстах на материале англоязычной художественной литературы. На основе проведенного исследования авторы делают вывод об особенностях функциональной нагрузки коллоквиальных единиц в речи персонажей.

Ключевые слова: коллоквиальные единицы, некодифицированные речевые нормы, экспрессивно-оценочная функция, характеризующе-оценочная функция, номинативная функция, коммуникативная функция, социально-различительная функция.

Yu.M. Demonova, M.A. Kovtunova

FUNCTIONAL AND PRAGMATIC ASPECT OF THE COLLOQUIAL UNITS OF A LITERARY TEXT

Abstract. The article is devoted to the consideration of the question of the place and purpose of colloquial units in monological and dialogical texts based on the material of English-language fiction. Based on the conducted research, the authors conclude about the features of the functional load of colloquial units in the speech of characters.

Keywords: colloquial units, uncodified speech norms, expressive-evaluative function, characterizing-evaluative function, nominative function, communicative function, social-distinguishing function.

Литература США – самая молодая среди западных литератур, поэтому существует обстоятельство, затрудняющее корректное и полное представление о литературе Нового Света: об её исключительной самобытности, пестроте, непредсказуемости, упорном сопротивлении о какой бы то ни было схематизации. Но, говоря о современной американской литературе, мы не можем не отметить тот факт, что художественные произведения американских авторов в полной мере отражают современную жизнь и соответственно язык. Материалом исследования послужили произведения современных американских писателей У. Грумма "Форрест Гамп" ("Forrest Gump") [9] и Дж. Грогана "Марли и я" ("Marley & Me: Life and Love with the World's Worst Dog") [10]. Эти два произведения раскрывают разные темы и проблемы. Главные герои этих произведений различны по своему социальному статусу, возрасту, воспитанию и образованию. Это очень важно для данного исследования, т.к. работать нам приходилось с коллоквиальными единицами, которые являются маркерами эмоциональности и характеристиками персонажей. Повесть "Forrest Gump" была написана в 1986 году; следовательно, в ней отражается культурный слой второй половины 20-го века и в ней представлены коллоквиальной лексикой этого периода. Роман Джона Грогана "Марли и я" написан в виде мемуаров и плюс к этому отражает действительность начала 21-го века. На первый взгляд разница в двадцать лет может показаться незначительной, но стоит учитывать, что мир и язык развиваются постоянно, приобретая новые тенденции и характеристики.

Структурно-семантические особенности коллоквиальной лексики

Являясь компонентом национального языка и отражая нормы второго уровня (некодифицированные нормы), коллоквиальная лексика, при всей своей подвижности и неустойчивости, формируется под воздействием тех тенденций языкового развития, которые покоятся на германской основе. В лексической системе языка это прослеживается прежде всего в том, что ее формируют корневые односложные слова. Генетически это слова германского происхождения и реже слова, заимствованные из старофранцузского языка в 13-14 веках. Для носителей современного языка оба генетических пласта полностью слились, и разные источники происхождения таких слов, как *town*, *stream*, *nose*, *breath* и др. (германские) и *city*, *river*, *air*, *face* и др. (романские), на их функционировании в речевой деятельности никак не отражаются [2, с. 26].

Соответственно, характерная для современного английского словарного состава этимологическая неоднородность слабее всего отражается в просторечии и сильнее всего в языке научной прозы, формирование которого происходило под активным воздействием классических языков (латинского, греческого). Тяготение к корневым частотным словам отразилось в том, что значительное количество просторечных единиц представлено словами простого морфемного состава нейтрального вокабуляра, включающими в свою смысловую структуру просторечные лексико-семантические варианты, которые возникают в результате различного рода переносов, по словарным данным, чаще метафорических и реже метонимических [5, с. 88-91].

Коллоквиализмы, характеризуясь различной степенью этико-стилистической сниженности, могут быть представлены корневыми словами и словами, образованными по действующим в языке словообразовательным моделям. Говоря об исконно германских истоках формирования нестандартной лексики, нельзя не отметить следующие, присущие нестандартной словообразовательной системе свойства. В нестандартном словопроизводстве широко используется словосложение; участвуют в нем преимущественно основы тех слов, которые входят в просторечный вокабуляр. По количеству сложные слова занимают второе место после слов простой структуры.

Основной состав сложных по структуре слов представлен существительными, первый или второй компонент может входить в ряды однотипных образований: *hot air* - пустая болтовня, *hotbed* - кровать или номер с одной кроватью на двоих, работающих в разные смены, *hotbrease* - неприятность,

hothead - горячая голова (о человеке), *hot-pants* - сексуальный маньяк, *hot-potato* - трудная задача, *hot-rod* - старый автомобиль, переоборудованный таким образом, что его скорость превышает ту, которую он имел при выпуске с завода, *hot-seat* - электрический стул, *hotshot* - большая шишка, *bean-eater* - житель Бостона, *frog-eater* - француз, *beef-eater* - англичанин, *mud-eater* - солдат-пехотинец, *maneater* - женщина-вамп, *fire-eater* - пожарный, *hay-eater* - фермер [11].

Серийные образования со вторым повторяющимся компонентом используются преимущественно в американском ареале. В нем они могут подвергаться частичной десемантизации и выступать с обобщенным значением. У сложных имен локального значения используются основы *-house*, *-joint*, *-ally* и другие; в сложных именах, обозначающих человека по роду занятий, склонностям, особенностям характера и поведения, - основы *-bird*, *-boy*, *-bug*, *-dog* и другие. Как известно, словосложение используется в английском языке с древнейших времен и свойственно всей германской группе языков, поэтому то место, которое оно занимает в производстве нестандартных дериватов, отражает действие исконных тенденций языкового развития.

Менее продуктивным способом образования коллоквиальных единиц является прием транспозиции. В транспозицию включают конверсию, субстантивацию и адъективацию. Наибольшее количество производных дает конверсия с обоими направлениями производности глагол-существительное и прилагательное-глагол. Для образования отыменных глаголов этот прием является практически единственным, так как продуктивные в современном английском языке производные суффиксы *-ify/fy*, *-ize*, *-ate* представлены морфемами латино-греческого происхождения и только один из них *-ize* проник в разговорный язык американского ареала, другие же используются преимущественно в языке научной прозы. Следующим приемом словообразования является прием суффиксации, по моделям которой образуются существительные и прилагательные. И в данном случае весьма показательно то, что из этих моделей практически полностью исключены морфемы французского и латино-греческого происхождения.

Среди германских суффиксов наиболее продуктивными и активными для образования существительных являются морфемы *-er*, *-ie/y*, а у прилагательных - *-ie/y*, *-su* и *-ed*. В американском варианте нестандартной разговорной лексики сформировалась своя просторечная подсистема суффиксов прилагательных и существительных (*-o*, *-ola*, *-nik*, *-roo/-eroo*, *-ino/-erino*), британскому варианту в целом не свойственная [7].

Некоторое исключение составляет чисто эмфатический суффикс *-o*, часто оформляющий аббревиатуры (*ammo* - *ammunition*). Чем ниже этико-стилистическая отмеченность лексики языкового коллектива, тем менее вероятно проявления в ней префиксальных нестандартных образований. Эта черта просторечного вокабуляра является чисто английской, и в ней отражается продолжение действий тех тенденций, которые закладываются в язык в среднеанглийский период. Стоит также отметить постпозитивные образования. В стандарте образование новых лексем с помощью постпозитивов, как правило, ограничивается системой глагола. Постпозитивные существительные возникают за счет транспозиции глаголов с постпозитивами (*take off* (взлетать) - *takeoff* (взлет)), а постпозитивные прилагательные образуются в результате адъективации причастий (*shake up* (потрясать) - *shook up* (возбужденный, счастливый)).

В субстандарте в отличие от стандартных норм существительные могут быть самостоятельными образованиями с опорой на существительного (*kiss off* (легкий поцелуй)). Этот прием, возникший на английской почве, имеет долгую историю, свидетельствующую о том, что движущей силой языковой эволюции является речевая практика, в которой хранится и развивается то, что далеко не сразу проникает в письменную речь.

Глагольно-наречные словосочетания (постпозитив образуется из наречий) были достаточно широко представлены в древнеанглийском языке и отражены в памятниках письменности. 20 век является веком их бурного роста по количеству и расширения сферы действия на существительное, которое особенно в американском ареале начинает восприниматься как однословная единица номинации. Существительные с постпозитивом могут обозначаться флексией множественного числа, в написании передаваться слитно или через дефис и выступать в аббревиатурной функции: *getaway*, *get-away*, *getaways* (побеги), *getaway day* (последний день скачек). Наименьшее количество коллоквиальных единиц образуется посредством аббревиатур [6].

Аббревиатуры, представлены самыми различными типами:

- усечение конечной части слова: *biz - business, sensay - sensational, situash - situation*;
- усеченная часть слова может представляться суффиксом: *widdie - wadow, ammo- ammunition*;
- усечение начальной части слова: *croot - recruit, fess - confess*;
- усечение конечной и начальной части слова: *gate- alligator, tec - detective, script - prescription*;
- буквенное усечение простого или сложного слова: *C - банкнота в сто долларов, snoff - Saturday night onle friend, female* (приятельница на выходной);
- словесное сокращение словосочетания (универбация): *flats - flat-heeled shoes*.

Аббревиатуры в коллоквиальной лексике распространены очень широко, но узואально закрепляются в языке лишь немногие из них [4, с. 62].

В основе большинства единиц сниженной лексики, особенно жаргонизмов и сленгизмов, лежат метафоры (производные переносные значения слов). Метафора является главным механизмом образования переносных сленговых значений. Создавая образную или семантическую систему, сниженная лексика и сленг (жаргон) опираются на механизм общенациональной метафоры (базовый механизм). На основе сходства некоторых признаков реалии, уже названной в языке, и называемой реалии синтезируется новый идеальный объект – метафорически переосмысленное значение имени либо с целью наименования новой физически воспринимаемой реалии или явления, либо с целью создания нового понятия. Метафора не сводится к простой замене смысла. Это изменение смыслового содержания, возникшее в результате действия двух операций – добавления и сокращения сем. Механизм метафоры обеспечивает сосуществование в противоречивом единстве тождества двух означающих и несовпадение соответствующих им означаемых. Строясь на основе сходства, проявляющегося в пересечении двух значений, метафора утверждает полное совпадение этих значений. Она присваивает объединению двух значений признак, присущий только их пересечению [3, с. 48-53].

Образ в сленге и сниженной лексике создаётся не по частям, без тщательного обдумывания каждой детали, создающие его стараются дальше уйти от реального сходства. Он рождается сразу, на основе сходства с объектом действительности как результат пережитого опыта, затем организуется средствами языка и трансформируется в соответствии с намерениями говорящего. Слова, возникшие в результате действия этих механизмов, внешне уподобляются уже существующим словам литературного языка и начинают восприниматься как образованные от них с помощью семантического переноса; между литературным и сленговым значением устанавливается семантическая связь, что приводит к появлению у сленгового или просторечного значения исходно несвойственных ему коннотаций.

Например, такие выражения, как : *Pet's thing* ("уход за растением" главный герой произведения так называл увлечение своей жены), *the proud mama* ("гордая мамаша" о собаке, матери пятерых щенков), *my dorky duke* ("мой маленький граф" главная героиня назвала своего мужа так, когда он решил сделать собаке хорошую родословную и воспитать в нем королевские повадки, тем самым она хотела его немного пожуричь), *a reggae dog* ("регги-пес" о Марли, когда он начал постукивать хвостом в такт песне), *Mr. Wiggles* ("мистер Вихляй"- прозвище собаки, придающее игривость в отношениях хозяин-собака), *prankster* ("шутник-невидимка"), *tag-of-wars* ("состязание по перетягиванию поводка" во время первой прогулки в парке), *two-to-one attention* ("повышенное внимание" Марли пытался привлечь к себе внимание обоих хозяев), *kitty-corner* ("напротив"), *run-of-the-mill* ("ширпотреб, хлам"). Данные коллоквиальные единицы носят окказиональный характер, следовательно, они не функционируют как универсальные единицы, но за каждым подобным выражением "скрывается" своя история, подтекст, авторская этимология [8].

Художественные произведения современной англоязычной литературы в полной мере отражают все тенденции современного английского разговорного языка. Но, прежде чем приступить к непосредственному анализу художественных текстов, мы бы хотели отметить, что семантико-прагматические характеристики коллоквиальной лексики, используемой в диалогах и монологах, различаются, т.к. монолог можно определить, как компонент художественного произведения, представляющий собой речь, обращенную к самому себе или к другим (также внутренняя речь). Монолог - это обычно речь от первого лица, не рассчитанная (в отличие от диалога) на ответную реакцию другого

лица (или лиц), обладающая определенной композиционной организованностью и смысловой завершенностью.

В диалоге смысловая завершенность необязательна, точнее, она не озвучивается, т.к. обсуждаемая ситуация будет понятна и без дальнейшего ее анализа и пояснения e.g:

"Forrest, it is time to." an she stop for a second an then she say, "Awe shit," an slam the door.

Диалог неформален по своей сути, чаще всего автор в диалоге отражает социальный статус e.g.: *hot-rod, hay-eater, snoff*; эмоциональное состояние e.g: *for the God' sake, in God's name, how on earth, hee-hee*; отношение к предмету беседы героя e.g: *daffy, pesky, fierce, icky, wet blanket*. Следовательно, современный диалог насыщен жаргонизмами, коллоквиализмами, сленгизмами, а также вульгаризмами, активно участвующими в конституировании речевого поведения и, тем самым, речевого портрета персонажей.

Современные писатели стремятся создать такой персонаж, который был бы близок каждому читателю. Для этого они используют коллоквиальную лексику. Проведя исследование, мы выяснили, что функциональная нагрузка коллоквиальных единиц в современном художественном тексте способствует характеристике персонажа и эмоционального фона высказывания. Характеристика персонажей посредством использования в художественном тексте коллоквиальной лексики помогает раскрыть:

- социальный статус (*a halfwit, dad (father), fatherless, bro, sure thing, loafer*),
- уровень образования (*fellers, cause, mysef, something, theyselves*),
- национальность (*bush, bush-tail, jack, foot-walk* - австралийские коллоквиализмы),
- возраст (*bein, mysef, somethin, more'n, probly, bro*),
- особенность взаимоотношения с другими персонажами (*the proud mama, my dorky duke, a reggae dog, mr. Wiggles, prankster, daddy*).

Она несет на себе отпечаток различных индивидуальных особенностей человека, является репрезентантом данной личности.

Коммуницирующая личность, в том числе литературный персонаж, представляет собой обобщенный образ носителя культурно-языковых и коммуникативно-деятельностных ценностей, знаний, установок и поведенческих реакций. Нестандартные лексические единицы, выражая периферию культурных концептов и обладая высоким коммуникативно-прагматическим потенциалом, объясняют ценностные доминанты индивидуально-авторского, либо персонажного мировидения. Так, например, внутренняя речь главного героя Форреста Гампа отражает его самовосприятие:

Probly, tho, I'm closer to bein a imbecile or maybe even a moron, but personally, I'd rather think of mysef as like a halfwit, or somethin-an not no idiot-cause when people think of a idiot, more'n likely they be thinkin of one of them Mongolian idiots-the ones with they eyes too close together what look like Chinamen an drool a lot an play with theyselves.

Речь данного персонажа (Форреста Гампа) характеризуется длинными сложносочиненными и сложноподчиненными предложениями, большим количеством вводных конструкций, неверными грамматическими формами. В данном отрывке всего лишь одна мысль: говорящий хочет сказать, что он не так глуп, как многие считают, что он человек, который переживает, волнуется, что он чувствует обиду за несправедливое к нему отношение. Автор произведения мог ограничиться одним предложением, этого было бы достаточно, чтобы передать смысл высказывания, но этого было бы недостаточно для характеристики главного героя (человека, который отстает в умственном развитии). Тем самым читателю предоставляется возможность почувствовать и представить себе героя произведения: нечеткая речь, длинные предложения вместе с информацией, которая вложена в высказывания.

Автор использует коллоквиальные единицы, которые говорят о социальном статусе персонажа: *a moron, a halfwit, an not no idiot, Mongolian idiot* - это синонимы, которыми главный персонаж характеризует людей, подобных ему, отстающих в умственном развитии; о его образовании и возрасте: *bein, mysef, somethin, more'n, probly, theyselves, an*. Персонаж в своей речи использует сокращенные слова (это характерно для сленга молодежи), а также неверные грамматические формы, что свидетельствует о недостатке образования. Одной из важнейших функций коллоквиальной лексики является характеристика персонажа, которая подразумевает, в частности, его увлечения и интересы:

Now I know somethin bout idiots. Probly the only thing I do know bout, but I done read up on em - all the way from that Doy-chee-eveskie guy's idiot, to King Lear's fool, an Faulkner's idiot, Benjie, an even ole Boo Radley in To Kill a Mockingbird - now he was a serious idiot. The one I like best tho is ole Lennie in Of Mice an Men. Mos of them writer fellers got it straight-cause their idiots always smarter than people give em credit for. Hell, I'd agree with that. Any idiot would. Hee Hee.

Данная информация заключает в себе ключевой момент в понимании главного героя: мы видим, что персонаж – увлеченная личность; зная о своем диагнозе, он интересуется, что же он значит; он много читает и даже анализирует прочитанное. Но его речь выстроена таким образом, что возникает ощущение "незначимости" сказанного, "замечание между прочим". Главный герой стремится к саморефлексии. Его речь полна следующих коллоквиальных единиц: *bout, mos, em, fellers, cause, ole*. Данные лексические единицы свидетельствуют о возрасте говорящего. Как уже упоминалось, подобные графоны характерны для речи подростков, а такие коллоквиализмы (наполнители) как *hell* и *Hee Hee* свидетельствуют о том, что говорящий обращается к своим сверстникам. Говоря о характеристике главного героя, нельзя забывать о таких важных моментах, как семья и взаимоотношения с близкими:

My mama is a real fine person. Everbody says that. My daddy, he got kilt just after I's born, so I never known him. He worked down to the docks as a longshoreman an one day a crane was takin a big net load of bananas off one of them United Fruit Company boats an somethin broke an the bananas fell down on my daddy an squashed him flat as a pancake. One time I heard some men talkin bout the accident-say it was a helluva mess, half ton of all them bananas an my daddy squished underneath. I don't care for bananas much myself, cept for banana puddin. I like that all right.

Форрест рассказывает о своих родителях, но о своей маме, кроме того, что она была хорошая, он больше ничего не может сказать. Так, словно она не такой уж важный и близкий для него человек. Создается впечатление, что смерть отца, которого он и не знал, оказала больше влияния на него, чем его мама, т.к. теперь он бананы "недолюбливает". Речь главного героя похожа на поток сознания: все, о чем он думает, он озвучивает. Такой тип поведения характерен для детей 4-5 лет, которые еще не вполне контролируют свою речь. Тем самым автор добавляет к образу оттенок непосредственности и инфантильности. Посредством таких коллоквиализмов: *everbody, kilt, never known, an, takin, helluva, cept* - автор еще раз подчеркивает социальный статус персонажа и его уровень образования. Чтобы полностью представить образ персонажа произведения, нужно иметь представления о его близких, о тех, кто ему дорог, кто повлиял на него в процессе жизни:

I brought him home in a cardboard box and named him Shaun. He was one of those dogs that give dogs a good name. He effortlessly mastered every command I taught him and was naturally well behaved. I could drop a crust on the floor and he would not touch it until I gave the okay. He came when I called him and stayed when I told him to.

Речь героя грамотная, что говорит о хорошем образовании героя. Отсутствие графонов позволяет нам судить о возрасте говорящего: он уже не подросток.

We could let him out alone at night, knowing he would be back after making his rounds. Not that we often did, but we could leave him alone in the house for hours, confident he wouldn't have an accident or disturb a thing. He raced cars without chasing them and walked beside me without a leash. He could dive to the bottom of our lake and emerge with rocks so big they sometimes got stuck in his jaws. He loved nothing more than riding in the car and would sit quietly in the backseat beside me on family road trips, content to spend hours gazing out the window at the passing world. Perhaps best of all, I trained him to pull me through the neighborhood dog-sled-style as I sat on my bicycle, making me the hands-down envy of my friends. Never once did he lead me into hazard.

Главный герой произведения использует в своей речи такие коллоквиальные единицы, как *making his rounds, leash, dog-sled-style, the hands-down*, свидетельствуют о живом уме говорящего, придают его речи легкость и игривость, они делают речь понятной и интересной для читателей всех возрастов.

He was with me when I smoked my first cigarette (and my last) and when I kissed my first girl. He was right there beside me in the front seat when I snuck out my older brother's Corvair for my first joyride.

Целью главного героя является рассказать о своей собаке. Речь рассказчика грамотная, мысли он излагает последовательно и кратко. Он говорит о собаке, как о человеке, использует местоимение "He". Целью является показать, насколько он привязан был к своей собаке, что для него собака стала лучшим другом, который был рядом в самые важные для него моменты жизни. Речь героя грамотная, отсутствуют сокращения грамматических форм и усечение слов, что свидетельствует о том, что герой относится к более старшему поколению, чем предыдущий персонаж, и имеет хорошее образование. Передача эмоционального фона высказывания способствует реализации коммуникативно-прагматического потенциала художественного текста. Классификация и описание функций нестандартных лексических единиц возможны лишь при выявлении той роли, которую они выполняют в структуре единиц более высокого уровня. В текстовом пространстве художественного произведения исследуемые нами пласты несут следующие, выявленные нами функции:

- 1) экспрессивно-оценочную: *Damn, bunch of., Hot damn! Hot, Gosh, wow, oh, super, cool, for the God' sake, in God's name, how on earth, no way, ouch, watch out, baloney, come on, gee, yipes, tut-tut, holy moley, alas, oh yech, fab, hooray and etc.*
- 2) характеризующе-оценочную: *stupo, caw, bull, goon, chick, goof, bastard, nifty, cush, mickey mouse, daffy, pesky, fierce, icky, wet blanket, peehead, body-snatcher, blockhead and etc.*
- 3) номинативную: *Pet's thing, the proud mama, my dorky duke, a reggae dog, mr. Wiggles, prankster, daddy, mommy, the-only-important stuff, so-and-so, the grief soul, cutie-wotie-woo, poor thing, the troublefinder and etc.*
- 4) коммуникативную: *you see, well, what's more, by tradition, moreover, all the more so, although, telling the truth, probably, meantime, you know, and etc.*
- 5) социально-различительную: *everbody, kilt, lookin, an, takin, helluva, cept, foler* и другие примеры различных нарушений грамматических и лексических норм.

Проведенное нами исследование позволило сделать следующие выводы.

Современная американская художественная литература наполнена разнообразными коллоквиальными единицами, причиной этого является активное развитие самого языка. Различные факторы, такие как изменившийся темп жизни, возникновение новых технологий и пр., оказывают огромное влияние на вокабуляр английского языка, разговорная речь развивается быстрее других пластов языка. Авторы во время создания своих произведений ориентируются на читателя, поэтому стремятся создать персонажей, близких к самому читателю, для этого используются в речи персонажей различные коллоквиальные единицы, которые могут выполнять различные функции. Условно коллоквиальные единицы выполняют две основные функции: характеристика персонажа (его возраст, социальный статус, образование, национальность) и эмоциональный фон произведения. Следовательно, можно различать экспрессивно-оценочную коллоквиальную лексику, характеризующе-оценочную коллоквиальную лексику, номинативную лексику, коммуникативную коллоквиальную лексику, социально-различительную коллоквиальную лексику.

Говоря о коллоквиальной лексике, необходимо учитывать коммуникативный контекст, в котором она используется. Целью коммуникативных контекстов является передача какой-либо информации от одного объекта коммуникации другому и реакция, которая последует. Различают симметричный коммуникативный контекст (одинаковый возраст, социальное положение) и ассиметричный (различный возраст, социальное положение). Также стоит отметить, что коллоквиальные единицы диалога могут принадлежать более низкому пласту коллоквиальной лексики, т.к. диалог неформален по своей сути. Коллоквиальные единицы могут быть разделены на три лексико-семантические группы в зависимости от того, какую семантическую нагрузку они в себе несут (характеристика объекта, обозначение обиходно-бытовых реалий, коллоквиальная лексика действия). Пути формирования коллоквиальной лексики (ее структурно-семантические особенности) весьма разнообразны, но существует коллоквиальная лексика, которая плотно вошла в английский вокабуляр, и лексика, которая является результатом речетворчества или ситуативной коллоквиальной единицей, которая не будет понятна без контекста.

Мы выявили, что коллоквиальная лексика, характеризующая объект, является самой разнообразной и часто употребляемой составляет 57% от всей сделанной выборки из художественных текстов, обиходно-бытовая коллоквиальная лексика занимает второе место (30%), коллоквиальная лексика действия достаточно употребительна, но все же менее разнообразна (13%). Речь и язык постоянно развиваются, в свою очередь разговорная лексика развивается быстрее других пластов языка. Художественные произведения фиксируют особенности развития коллоквиальной лексики, т.к. авторы при создании своих произведений стремятся отразить все культурные реалии современности. Поэтому мы считаем, что вопросы особенности семантических и прагматических характеристик коллоквиальных единиц языка будут интересны для исследователей и в будущем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Англо-русский словарь американского сленга. М.: Инфосерв, 1994. -544 с
2. Беляева Т.М., Хомяков В.А. Нестандартная лексика английского языка. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1985. - 316 с.
3. Карасик В.И. Язык социального статуса. М.: УРСС, 2002. - 333 с.
4. Миллер А.А. К проблеме классификации нестандартной лексики современного английского языка // Русское и зарубежное языкознание. Вып. 4: Алма-Ата, 1970. - 14-21 с.
5. Сиротинина О.Б. Современная разговорная речь и ее особенности. М.: 1974. – 286 с.
6. Соловьева Т.А. К проблеме сленга / Т.А. Соловьева // Уч. записки Ивановский. гос. пед. ин-та им. Д.А. Фурманова. Иваново: 1997. - Т. XXVII. - 123 с.
7. Хомяков В.А. Введение в изучение сленга основного компонента английского просторечия. Вологда: Изд-во Волог. гос. пед. ин-та, 1971. - 184 с.
8. Flower H.W. A dictionary of modern English usage. Oxf.: 1977. - 378 p.
9. Groom Winston. Forrest Gump L.: Hollywood English, 1986. – 132 p.
10. John Grogan Marley & Me Life and Love with the World's Worst Dog C.: HarperCollins Publishers Ltd, 2005. – 218 p.
11. Morris W. (Ed.). The American Heritage Dictionary of the English Language. Boston; New York; Geneva: 1969. - 1550 p.

Ю.М. Демонова, А.В. Хан, М.И. Мирозизьян

СПОСОБЫ РЕЧЕВОЙ ИМПЛЕМЕНТАЦИИ СТРАТЕГИЙ ВЕЖЛИВОСТИ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В статье представлен краткий обзор существующих интерпретаций понятия «речевой этикет», а также авторами предпринята попытка систематизации существующих в английском языке речевых клише, используемых для имплементации стратегий вежливости. Авторы приходят к выводу, что английские клише этикетного характера можно разложить по следующим речевым тактикам: формы приветствия, обращения, извинения, знакомства, прощания и формы выражения благодарности.

Ключевые слова: *речевой этикет, формы* приветствия, обращения, извинения, знакомства, прощания и формы выражения благодарности.

Yu.M. Demonova, A.V. Khan, M.I. Mirozizyan

WAYS OF SPEECH IMPLEMENTATION OF POLITENESS STRATEGIES IN MODERN ENGLISH

Abstract. The article provides a brief overview of the existing interpretations of the concept of "speech etiquette", and the authors attempt to systematize the existing speech cliches in the English language

used for the implementation of politeness strategies. The authors come to the conclusion that English etiquette clichés can be decomposed into the following speech tactics: forms of greeting, appeals, apologies, acquaintances, farewells and forms of expressing gratitude.

Keywords: speech etiquette, forms of greeting, addresses, apologies, acquaintances, farewells and forms of expressing gratitude.

Речевой этикет - важный элемент культуры народа, продукт культурной деятельности человека и инструмент такой деятельности, он является составной частью культуры поведения и общения человека. В выражениях речевого этикета зафиксированы социальные отношения той или иной эпохи. Невозможно назвать языковую культуру, в которой не были бы представлены этикетные требования к речевой деятельности. Истоки речевого этикета лежат в древнейшем периоде истории языка. В архаическом социуме речевой этикет (как и этикет в целом) имеет ритуальную подоплеку. Слову придается особое значение, связанное с магическими и обрядовыми представлениями, взаимоотношениями человека и космических сил. Поэтому речевая деятельность человека, с точки зрения членов архаического социума, может оказывать непосредственное воздействие на людей, животных и окружающий мир [4, с. 123].

Англия и другие англоязычные страны не претерпели тех исторических катастроф, какие выпали на долю России, поэтому английский речевой этикет имеет давние и весьма авторитетные традиции, поэтому всякое отклонение от речевого этикета воспринимается как проявление невоспитанности или как преднамеренная грубость. Так, например, если молодой англичанин ищет покровительства влиятельного лица и в общении с влиятельным лицом нарушит нормы речевого этикета, то, вероятнее всего, молодой англичанин не получит желанного покровительства. Англия за свою историю существования неоднократно подвергалась завоеваниям, и самыми значимыми из них были нормандские и скандинавские (период с 8-11 вв.). Конечно же, это не могло не отразиться на развитии языка как такового и на сложении речевого этикета. Национальный портрет англичан складывается под влиянием англосаксонской практичности, кельтской мечтательности, храбрости викингов, дисциплины норманнов [6, с. 57]. Как следствие, английский язык не был единственным языком, на котором говорили в этот период. Победители принесли с собою французский язык, точнее, его северный диалект - нормандский. Вскоре образовался официальный англо-нормандский диалект. Он просуществовал до 14 века, после чего бесследно исчез. Третьим языком, функционировавшим в стране, была латынь, которая в Англии, как и во всей Западной Европе, стала языком церковного обихода и языком науки. Но к концу 16 века ясно обозначилась особая позиция лондонского диалекта как основы складывания национального языка, т.к. Лондон являлся крупнейшим торговым и промышленным центром.

Пополнение словарного состава языка происходило не только вследствие проникновения слов из побежденного языка, обычного в случаях ассимиляции одного языка другим, но также и вследствие того, что с приходом нормандцев в Англии появились новые черты жизни, новые виды деятельности, неизвестные древним англичанам. Английский язык впитал в себя огромное количество французских слов, которые в основном считались более вежливыми и деликатными вариантами простонародных англосаксонских аналогов. Французские слова, заимствованные в ту эпоху, обозначали предметы и понятия, связанные с жизнью и бытом нормандской знати, отражали различные сферы человеческой деятельности и касались почти всех сторон материальной, общественно-политической и культурной жизни. Так, мы смело можем сказать, что обращения по должности *prince, duke, general, lieutenant*, в семейном кругу *aunt, uncle, nephew, cousin, pupil, etc.* относятся к французским; *bishop, master, monk* - к латинским заимствованиям [12, с. 173]. Нами обнаружено из скандинавских заимствований только слова *husband, guest*, относящиеся к речевому этикету, так как зачастую они смешивались с национальной спецификой языка народа. Как мы видим, французских слов оказалось гораздо больше в английском языке, они заполняли определенную нишу общения (*pardon, salute*). Нормандское завоевание оказало глубокое влияние на словарный состав английского языка. В течение своей длительной борьбы с французским языком, продолжавшейся почти два с половиной века, английский язык значительно пополнился за счет побежденного французского языка.

В речевом этикете практически всех народов можно выделить общие черты; так, практически у всех народов существуют устойчивые формулы приветствия и прощания, формы уважительного обращения к старшим и пр. Однако реализуются эти черты в каждой культуре по-своему. Как правило, наиболее развернутая система требований существует в традиционных культурах. При этом с известной долей условности можно сказать, что осмысление речевого этикета его носителями проходит как бы несколько стадий. Для замкнутой традиционной культуры характерна абсолютизация этикетных требований к поведению вообще и к речевому поведению в частности. Носитель другого речевого этикета воспринимается здесь как плохо воспитанный, либо как безнравственный человек, либо как оскорбитель. В более открытых внешним контактам социумах обычно более развито представление о различии речевого этикета у разных народов, а навыки подражания чужому речевому поведению могут быть даже предметом гордости члена социума [14, с. 89].

Итак, мы видим, что речевой этикет, возникнув еще в древнейшие времена, создал правила упорядочивания общественной жизни. Исследователи отмечают, что сведения об этикете содержатся уже в "Поучениях Кагемни фараону Сноффри", которым 5 тысяч лет [1, с. 68]. Этикетные правила охватывают разрешения и запреты, организующие в целом морально - нравственные нормы. Также этикетные знаки несут информацию и об иерархическом устройстве общества (описание церемоний и торжеств). Английский язык, а значит, и его речевой этикет, претерпел заимствования из латинского, французского, немецкого, кельтского, испанского языков. Они были обусловлены экономическими, политическими, культурными связями с соответствующими народами. Они представляют собой довольно большие слои и сравнительно хорошо изученные. Для нас важно отметить, что в результате смещений различных культурных течений сложился национальный английский характер, вобравший в себя многие противоречивые черты. Он отличается большой стабильностью, неизменностью своих основ. Это же относится и к речевому этикету, несмотря на то, что язык подвержен постоянным изменениям.

Как мы уже упоминали ранее, выражения речевого этикета - это стереотипы, устойчивые формулы общения. Безусловно, формул этих множество, но в своей работе мы ограничимся лишь 6 группами, а именно: формы приветствия, обращения, извинения, знакомства, прощания и формы выражения благодарности в речевом этикете английского языка

За основу анализа были положены принципы Г.П. Грайса (постулаты качества, количества, отношения и способа) [5, с. 67] и социальная характеристика человечества, данная Л.П. Ступиным (пол, возраст, социальное положение и др.) [15, с. 130]. Как известно, каждая ситуация общения имеет свою тональность, обусловленную многими социальными и личностными факторами. Поэтому мы считали необходимым подчеркнуть в анализируемых примерах официальность / неофициальность обстановки, степень знакомства, близость общающихся и даже личностные качества, ведь во многом от этого зависит выбор этикетной лексики и благоприятное протекание разговора.

Форма обращения в английском речевом этикете

Говоря о хороших манерах, мы подразумеваем под этим умение человека вести себя сообразно обстоятельствам в любом окружении. За этим умением кроется все внешние формы поведения в обществе, одна из которых находит свое воплощение в соблюдении норм обращения, ведь, как справедливо заметил Д. Карнеги, ничего не может быть приятней и милей для человека, чем его имя. [7, с. 38]. Сегодня имени человека придается намного больше значения, чем в прошлом.

Разговор о средствах адресации следует начать с определения термина "обращение", которое раскрывало бы сущность этого явления. Энциклопедия Кольера трактует формы обращения как общепринятый способ адресации к собеседнику в устной или письменной форме, используемый для разграничения социальных ролей коммуникантов. Обращение уже по определению называет и призывает адресата; иными словами, обратиться – значит отвести партнеру роль адресата [16, с. 85]. Следовательно, специфика обращения прежде всего в том, что оно привлекает внимание собеседника и одновременно называет его. Так люди вступают в речевой контакт.

Кроме социальных характеристик, обращение имеет и лингвистические характеристики, поскольку "обращение – грамматически независимый и интонационно обособленный компонент предложения или более сложного синтаксического целого, обозначающего лицо или предмет, которому адресована речь" [8, с. 379].

Для данного исследования наиболее значимо понимание обращения именно в рамках социальной лингвистики. Под обращением традиционно понимается слово или сочетание слов, находящихся в составе осуществляющего функцию речевой коммуникации предложения, которым прямо (непосредственно) обозначаются в качестве адресата речи тот или те, к кому обращено предложение, кто, таким образом, вовлекается говорящим в речевой акт и у кого в зависимости от характера высказывания вызывается та или иная ответная реакция. Данное определение раскрывает один из существенных признаков обращения. А именно: обращение существует для того, чтобы продолжить начавшийся контакт каким-либо текстом – сообщением, вопросом, побуждением - и вовлечь в разговор собеседника.

Обращения образуют систему, которая сформировалась на протяжении многих веков и продолжает развиваться и по сей день. Систему средств адресации можно считать универсальной, поскольку она наблюдается во многих языках мира, но в то же время каждый народ сложил свою национальную систему обращений, которая базируется на специфике его привычек и обычаев. Система функционирует согласно определенным правилам речевого поведения, которые зависят от уровня культуры того общества, в котором используется данная система обращений. Использование форм обращения - это начало любого разговора; таким образом, формы адресации становятся визитной карточкой коммуникантов, и корректный выбор обращения произведет не только хорошее впечатление на собеседника, но и обеспечит успешное общение.

Форме обращения следует уделять должное внимание, правильно выражая тем самым существующие между людьми отношения. Как и в других культурах, англичане используют различные имена и титулы для установления социальных отношений. Причин тому много, среди которых можно выделить:

- 1) степень отношений говорящего с другим человеком;
- 2) степень официальности;
- 3) степень уважительности и дружелюбного отношения и т.д. [10, с. 16].

Для официальной ситуации общения в английском языке характерно использование вежливых форм обращения и титулов. Так, участники коммуникации сохраняют свой социальный статус и с уважением относятся к своему собеседнику. Средствами этикета подчеркивается дистанция официального общения, т.е. в зависимости от социального статуса, пола, возраста собеседника выбираются не только релевантная форма обращения к адресату, но и определенный выбор темы, и тональность разговора [9, с. 74].

Говоря об официальной обстановке общения, следует отметить, что самый распространенный способ обращения в англоговорящей стране являются Mr, Mrs, Miss. В XIX веке обращение к мужчине по его фамилии являлась общепринятой практикой. Перед фамилией адресанта, как правило, стояла аббревиатура Mr, которая ранее являлась формой Master.

"Well, Mr. Forsyte, I shall be sorry if you go off, and I think you'll make a mistake, sir" [24, с. 67].

В XVIII произношение Master постепенно перешло в Mister и стало использоваться как своеобразный социальный префикс перед именем мужчины, если не требуется употребления профессионального или иного титула.

Как правило, фамилия предшествует Mrs, Miss, при этом Mrs Brown - к замужней женщине, а Miss Brown- к девушке или незамужней женщине.

"Why don't you go up to Pelham now, Mrs. Bestwick?" Chester said [21, с. 60].

Следует всегда помнить, что считается невежливым, использовать эти титулы отдельно без фамилии. Единственным исключением является слово *"Miss"*, которое широко используется как форма обращения учеников к женщине-педагогу. Никакие титулы не использовались перед именем, когда фамилия не употребляется, например, *Tom, Jane* [11, с. 6]. В последнее время сложилась тенденция замены ЧЕГО????? нейтральным *Ms*, что стирает различия между замужней и незамужней женщиной.

Другими формами обращения к мужчине являются:

Sir - по отношению к мужчине, который явно старше.

"Mr. Jolyon Forsyte at home?"

"Oh, yes, sir! - what name shall I say if you please, sir?" [24, с. 87].

Дворецкий услужливо отвечает на вопрос гостя о присутствии хозяина дома, а многократное повторение *sir* по отношению к нему говорит о его почтении и о том, что гость явно старше его самого. Также эта форма используется:

- продавцами, официантами к их клиентам;
- учениками к их мужчинам - педагогам;
- как вежливая форма обращения к незнакомцу, если даже он не старше

(однако в настоящее время более распространенной формой к незнакомцу считается *Excuse me, please*; так, на улице вполне приемлемо будет обратиться к прохожему, задав ему обыденный вопрос: *Excuse me, please could you tell me the correct time?*);

- в армии к старшему по чину; в качестве титула, предшествующего имени:

Sir William [11, с.6];

- для обращения к аудитории или группе людей в системе форм обращения английского языка существуют собирательные формы *Gentlemen, Ladies and Gentlemen, My Lords*.

Формы обращения, названные последними, чаще всего встречаются в речи оратора на заседаниях комиссии, на открытых сессиях парламента, которым присуще большое скопление народа. Так, если среди присутствующих находится один мужчина, то выбирается форма *gentlemen*; если среди них есть хоть одна женщина, то используется форма *Ladies and Gentlemen*. Вот пример из обращения прокурора ко всем присутствующим из зала суда:

"Mr. Chairman, Ladies and Gentlemen! It is indeed a great and undeserved privilege to address such an audience as I see before me".

- На обряде венчания священник обращается к приглашенным:

"Dearly beloved, we have come together in the presence of God", что соответствует русскому выражению "Братья и сестры!".

В английском языке особую нишу занимают обращения к титулованным особам, представителям церкви, к людям, занимающим те или иные посты или владеющие той или иной профессией.

- *Doctor/Doc* используется без фамилии только к практикующему врачу.

Когда же мы обращаемся к доктору философии (*Doctor of Philosophy*), всегда употребляется фамилия, например, *Dr. White*.

- *Professor* употребляется как без фамилии, так и с ней, в зависимости от степени официальности обстановки.

• *Officer* - для обращения к полицейскому. Если известен его ранг, то можно к нему обратиться, например, *Constable or Inspector*. Однако на практике большинство людей, желая получить информацию или попросить помощи у полицейского, скорее скажет *Excuse me, please* без какой-либо формы обращения.

Общее правило таково: чтобы сказать "господин" перед фамилией, не нужно долго раздумывать. Такая форма обращения всегда верна, и, если она отсутствует, это может быть воспринято как оскорбление. Академический же титул всегда присовокупляется к имени.

Заметим, что в английском языке распространены обращения, напрямую связанные с названиями профессий. Они являются нейтральными и употребляются довольно часто. Например, чтобы привлечь внимание официанта в ресторане, к нему обращаются *waiter*, носильщика на вокзале зовут *porter*, а водителя такси – *driver*.

К наименее распространенным формам обращения можно отнести *Your Majesty* – к королю или королеве; *Your Highness* – к принцессе или герцогу; *Your Lordship* – к лорду или к высшей судье; *Your Honour* – к магистрату.

К лорд-мэру в Британии обращаются с помощью сочетания *My Lord*, просто к мэру города - *Mr. Mayor*. Официальное обращение к послу – *Your Excellency or Sir*.

Разговорное неофициальное общение осуществляется обычно между хорошо знающими друг друга людьми. Говорящие имеют определенный запас знаний о своем собеседнике. Именно эти фоновые знания позволяют коммуникантам давать краткие ответы на вопросы, которые вне этих фоновых знаний совершенно непонятны. В отличие от официальной ситуации общения, неофициальная обстановка предполагает употребление гораздо большего спектра форм адресации. Здесь могут употребляться формы обращения, связанные с родственными отношениями, ласковые и дружественные формы или даже оскорбительные формы адресации.

Что касается форм адресации внутри семьи, то маленькие дети обращаются к своим родителям *Mummy, Daddy*.

"Please take me home, Daddy," Bibber said [21, с. 130].

Когда они становятся старше (10-11 лет), адресация меняется на *Mum, Dad*. Но некоторые (в основном члены высшего и среднего класса) стараются придерживаться более формальных форм *Mother, Father*. Так, Холден жалуется в письме своей маме, как тяжело ему живется в школе.

"Mother darling, everything's getting so dark here" [28, с. 23].

К старшему поколению обычно обращаются *Granny* (иногда *Gran* или *Nanny*) и *Grandad*. *Grandmother* and *Grandfather* также используются теми людьми, кто использует *Mother, Father*.

К тетям и дядям обращаются *Auntie and Uncle* обычно с именем, например, *Auntie Mary and Uncle Richard*.

"Are we going to have an accident, Uncle Swithin?" [24, с. 139].

Aunt часто употребляются старшими детьми и взрослыми, в частности в официальных обстоятельствах. *Was Aunt Martha really wearing corsets? Joan would ask* [21, с. 153].

Ласковые и дружественные формы обращения также популярны среди родственников, друзей, знакомых. Очень распространенной формой дружественного обращения является форма с *my* и ее варианты (*my dear, my love, my sweet, honey*).

"Well, my dear", she said, "and so you're going for a whole month!" [24, с. 19]. *June*, ласково обращаясь к тетушке *Ann*, искренне интересуется о ее предстоящей поездке и позволяет себе обращаться к ней почти как к другу:

"Good-by, my love; take care of yourself" [24, с. 43].

Употребляя данное выражение, *Jolyon* одновременно подчеркивает свои сильные чувства к своей пассии и заботу о ее здоровье. Или, чтобы задобрить и расположить к дальнейшему разговору свою возлюбленную *Изабелл*, *Лари* называет ее "милая / голубушка":

"You're very severe, honey", he smiled [27, с. 71].

Очень характерной для дружеского общения является также форма с *old*: *old boy, old man*. Не видевшись много лет, старые друзья при встрече по-дружески обнимаются и называют друг друга "старина":

"Oh, where have you been, old boy? I haven't seen you for ages!" [28, с. 65].

Нами также были замечены и отобраны из современных кинофильмов такие окказиональные обращения, как *buddy, kiddo, sweetheart*, которые имеют прагматический эффект: они передают теплые чувства между героями и создают атмосферу доброжелательности.

"OK, buddy, your echo looks really good" [22]. После обследования сердца доктор сообщает своему другу-пациенту, что у него все в порядке со здоровьем и по-приятельски называет его "старина".

"Listen, kiddo, I'm going to Chicago and you?" [22].

Выбор подходящей формы обращения для неофициальной ситуации общения осуществляется адресантом по правилам альтернативности, т.е. говорящий использует ту форму адресации, которая наиболее точно характеризует адресата и выражает отношение адресанта к нему. Причем при неофициальной обстановке общения коммуниканты чувствуют некую свободу отношений, они не стеснены нормами этикета и правилами вести беседу. Их речь проста и понятна друг другу, фоновые знания облегчают понимание.

Мало выбрать правильную и соответствующую ситуации форму речевого этикета, нужно выбрать верную интонацию, т.к. она также влияет на заданный тон речи. Так, если обращение стоит в

начале предложения, то оно произносится с низким нисходящим тоном, создавая тем самым формальную, серьезную ситуацию общения. Если же у вас завязался дружеский разговор или вы хотите привлечь внимание собеседника, то лучше выбрать нисходяще-восходящий тон:

Mother, could I go and play football now?

Система форм обращения английского языка, используемая в неофициальной обстановке общения, также может употребляться и в официальной стили. Однако категория ласковых и дружеских форм обращения абсолютно неприменима к ситуации с маркированными статусами. Использование любой формы из этой категории будет рассмотрено собеседниками как невежливый и фамильярный жест со стороны говорящего.

Итак, обращение является средством установления желаемых отношений с тем, к кому обращаются. Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что в официальной ситуации общения обращения осуществляют, прежде всего, контактоустанавливающую функцию: основной задачей адресанта является привлечение внимания собеседника и призыв к дальнейшему разговору. В соответствии с правилами речевого этикета адресант осуществляет необходимый лексический отбор в речи и тональность официального обращения. На выбор форм обращения влияют следующие социальные аспекты: социальные статусы и роли коммуникантов, степень знакомства и официальность обстановки. В неофициальной ситуации общения выбор форм адресации обусловлен, прежде всего, степенью знакомства собеседников, социальные роли имеют второстепенное значение. Основной функцией обращения здесь является эмотивная, она характерна для стилистически окрашенных слов и фраз, к которым относится категория уменьшительно-ласкательных форм обращения. Конечно, и формой обращения можно овладеть в разной степени. Но употребление правильного обращения в каждом конкретном случае всегда является проявлением внимания по отношению к людям, проявлением нашего отношения к ним, а это, естественно, помогает создать необходимую атмосферу общей учтивости и вежливости.

Очевидно, что для любого речевого этикета характерна система обращения, но наиболее полно она проявляется в ситуации знакомства, т.к. здесь проявляются все ее основные черты и определенные правила. Ситуация знакомства в английском языке носит свои отличительные особенности, это связано с неким консерватизмом, который так присущ этой стране.

Форма знакомства в английском речевом этикете

Отдельные формы общественных взаимоотношений, к каковым относится и представление членов общества друг другу, диктуют помимо речевых норм определенные нормы поведения в соответствии с историческим регламентом. По отношению к ситуации знакомства в понятие "регламент" входит очередность представления, которая в русском языке практически отсутствует. Проформа знакомства в английском обществе еще сохраняет некоторые ритуальные элементы, которые у русских считаются необязательными. Так, знакомство англичан (мужчин) непременно подкрепляются дружеским рукопожатием, тогда как этот же жест в качестве приветствия при встрече и расставания часто считается излишним. Представленные одна другой дамы, наоборот, вольны поступать в той же ситуации как им заблагорассудится. Знакомят ли даму с другой женщиной (при этом младшую по возрасту всегда представляют первой: *Mrs Smith, this is Miss Jones*) или с мужчиной (в английском обществе даму, независимо от ее возраста и положения, никогда не представляют мужчине первой):

"Mrs Williams, may I present His Excellency, the British Ambassador, William Jackson" (Fitzgerald, 1999:88). При этом она выражает свое расположение к новой знакомой улыбкой, легким поклоном и приветствием *How do you do?* Рукопожатие дамы - знак особой симпатии. У мужчин инициатива рукопожатия исходит из того, кому представляют собеседника первым: это всегда старший по возрасту или по служебному положению, если коммуниканты одного и того же возраста:

-Dr. Jones, allow me to introduce Professor Smith.

- How do you do! [21, с. 117]. Одновременно с приветствием доктор Джоунс протягивает руку профессору Смигу, на что последний отвечает таким же приветствием и рукопожатием.

Считается неприкрытым в англоговорящей стране целовать даме руку при встрече и расставании, тогда как, например, в русской культуре это считается хорошим тоном. Приветствуя на улице своих знакомых, англичане не приподнимают шляпы, исключением составляет встреча со знакомой дамой

[17, с. 15]. Существует два способа знакомства: представиться незнакомому собеседнику самостоятельно, либо с помощью третьего лица [15, с. 60-61].

Знакомство без посредника

Как известно, британский этикет предполагает ряд условностей. Завести близкое знакомство без посредника практически невозможно. Англичане любезно объяснят прохожему, как найти дорогу к нужному месту, но не будут вступать в "пустые" разговоры с попутчиком в поезде. И это дает повод считать англичан холодными и недружелюбными.

В ситуации, когда у англичан возникает необходимость представиться собеседнику без чье-либо посредничества, в его распоряжении имеются речевые штампы:

May I introduce myself (to you)? Allow me to introduce myself. Let me to introduce myself.

После этих реплик рекомендующийся называет свое имя, обычно по первому и последнему компоненту:

Let me to introduce myself to you. I am George Wiler.

При знакомстве в деловых кругах может указываться только фамилия, хотя, как правило, такая форма является ответной репликой на вопрос:

Secretary: May I ask your name?

Visitor: Johnson of the Travel Agency.

Как известно, в молодежной среде в основном царит менее жесткий стиль общения, особо не лимитирующий собеседников строгими правилами и рамками, поэтому в кругу приятелей, друзей при знакомстве обычно принято называть только свое первое имя:

– *Hullo, boys! Holden's my name* [28, с. 96]. Знакомясь с новой компанией в школе, Холден Кофилд употребляет сленговое приветствие "*Hullo*" и лишь свое имя, не называя фамилии.

После приветствия британцы обычно говорят: *How are you?* И, как правило, за ним следует ответ: *Fine, thank you! And how are you? или Not too bad I'm glad to say.*

"Stebbins," he said, "Charlie Stebbins. Philadelphia."

"How are you," she said. "Where in Philadelphia?" [21, с. 134].

Как мы уже отметили, *Hi, Hello* больше свойственно молодежной среде, и в действительности *Hi!* - это аббревиатура от '*hiya*', которое является искажением *How are you?* [10, с. 19].

Следует иметь в виду, что британцы довольно редко обмениваются рукопожатиями при знакомстве. Как правило, это случается, когда они впервые встречают кого-то или если они повстречали кого-либо после длительного расставания, причем приветствие или рукопожатие принято сопровождать соответствующими речевыми клише:

Glad to meet you/ I'm delightful to see you (характерно для женщин).

Таким образом, знакомство без посредника в британском речевом этикете регламентируется определенными правилами в употреблении речевых клише. Лишь в неформальной обстановке общения, например, в молодежной среде, разрешается отступить от них. Однако чаще всего впервые повстречавшихся людей представляет друг другу их общий знакомый.

Знакомство через посредника

Иногда случаются обстоятельства, при которых неловко представиться самим или когда нужно познакомиться с незнакомыми до того людьми. В этом случае происходит знакомство через посредника, когда предварительно информируют представляемого, кому хотят его представить. Представить одного другому всегда означает установление двустороннего контакта, взаимной связи.

При знакомстве через третье лицо сегодня есть только две рекомендации по последовательности представления: сначала назвать женщине фамилию мужчины, а потом дамы, фамилию более молодого человека, а затем пожилого.

Характерное отличие от русского этикета при этом способе знакомстве у англичан проявляется в том, что представление по имени звучит из уст посредника и никогда не дублируется познакомившимися таким образом собеседниками.

"This is my mother, Mrs. Doubleday, Chester," Mrs. Betwick said. "Mother, this is Chester Coolidge, our superintendent" [21, с. 48].

Как правило, у англичан наоборот: после приветственной реплики произносится имя собеседника:

-Mr. Roberts, may I introduce to you Mr. Thomas Greenfield, a new physics master. Mr. Greenfield, Mr. Roberts, the headmaster of the school [26, с. 88].

Выбор необходимой формы представления каждого из собеседников и его очередность мотивируется целым рядом факторов: 1) степенью знакомства посредника с каждым из них; 2) обстановкой (официальной или фамиллярной) знакомства; 3) полом, возрастом, служебным положением собеседников. Представляя жену у себя дома или в гостях, англичане часто не называют их имена.

-Mr. Forsyte, may I introduce you to my wife?

-Mrs. Soames, I should like to introduce my husband to you [24, с. 80].

Однако в официальной обстановке имя жены или мужа обязательно указывается (хотя оно заведомо известно собеседнику):

"Mr. Bosinney, let me introduce you to my wife, Irene Soames" [24, с. 75]. В этом случае ситуация знакомства выглядит даже немного комично, т.к. Сомс представляет свою жену Ирен архитектору Боссини, даже не догадываясь, что они давно уже знакомы и втайне видят друг друга.

Что касается родителей и родственников, то указание родственности всегда сопровождается именем:

"John, I'd like you to meet Jane Wilson, my cousin."

"Miss Jefford, allow me to introduce you to my mother, Mrs Harvey". [21, с. 150].

Значительно реже англичане употребляют краткий вариант представления по имени без вводной реплики:

"Mrs. Brown - Mr. Smith"

Являясь весьма вежливой и культурной нацией, англичане при расставании после первой встречи никогда не забывают подчеркнуть удовольствие, доставленное им новым знакомым.

I'm so glad to have met you/ It's been a great pleasure to know you/ I've enjoyed meeting you.

"Federico, I am so glad you've come," Catherine said staying at the door.

"I'm pleased to have met you too" [25, с. 97]. Проведя приятный вечер с молодым офицером, Катерин, прощаясь, благодарит его за то, что он пришел. Вскоре они будут влюблены друг друга, а пока в их речи слышны довольно сдержанные фразы.

Следует запомнить еще одно правило: мужчин представляют женщинам, младших по возрасту и по положению, одного – группе лиц. При знакомстве или приветствии никогда не следует держать руку в кармане брюк или пиджака. Это может быть расценено как жест неуважения к своей личности.

Итак, существует два способа знакомства: представиться незнакомому собеседнику самостоятельно, либо с помощью третьего лица. При этом используются определенные фразы-клише, помогающие собеседникам вступить в контакт. Отличительной чертой можно считать то, что британцы довольно редко обмениваются рукопожатиями при знакомстве. Характерное отличие от русского этикета при знакомстве через посредника у англичан проявляется в том, что представление по имени звучит из уст посредника и никогда не дублируется познанившимися таким образом собеседниками. Также существует целый ряд факторов, мотивирующий выбор необходимой формы представления каждого из собеседников и его очередность, а их знание поможет иностранцу избежать неловких ситуаций в Англии. Однако, как мы подчеркивали ранее, ни одно знакомство не обходится без определенных форм приветствия, так как они сразу налаживают определенный контакт между людьми. Поэтому они занимают значительное место в английском речевом этикете.

Формы приветствия в английском речевом этикете

Приветствие издавна благоприятствует отношениям между людьми. Ведь недаром самое обычное и частое проявление вежливости – это приветствие. Ритуал обмена приветствиями при встрече – наиболее характерный и самый показательный момент в общении людей, который может выражаться либо только в виде обоюдной приветственной реплики, или же целой цепочкой спонтанных речевых оборотов, типичных для такой ситуации. Здесь все будет зависеть от характера или назначения встречи и взаимоотношений, сложившихся между собеседниками. Ведь приветствие – это выражение уважения, дружбы, внимания. Оно должно быть вежливым, внятным, спокойным; оно должно соответствовать местным обычаям, конкретным обстоятельствам и возможностям [20, с. 44]. Интуитивный выбор речевых штампов в ситуации встречи мотивируется взаимодействием следующих факторов:

- 1) степенью знакомства;
- 2) промежуточным периодом между встречами;
- 3) социальным (служебным положением);
- 4) возрастом;
- 5) временем дня [15, с. 52].

Значение приветствия велико: оно настраивает людей на доброжелательный лад. Выбор определенных речевых штампов задают соответственный тон общению собеседников при встрече, а в английском речевом этикете этот выбор определяется значительно строже, чем в русском общении, под влиянием большого количества факторов.

Нейтральной и преобладающей формой приветствия при встрече будет реплика *Good morning/afternoon/evening*. Она активно используется как в фамильярном стиле, так и при встрече мало знакомых людей или в случае, если кто-то из собеседников уже знакомы. Время дня обозначается в этом приветствии, следующим образом:

Good morning используется до ланча (12-2.00);

Good afternoon употребляется до 5-6 вечера;

Good evening можно услышать до 10-11 вечера.

Эти же реплики, употребляемые в ситуации прощания, носят уже более официальный характер сравнительно с нейтральной репликой *Goodbye*.

Исследователи подчеркивают, что следует учитывать определенную разницу в тоне. Ведь самым основным свойством приветствия является не словесное его выражение, а тон, каким оно произносится. Об этом нужно помнить всегда, когда мы здороваемся [20, с. 51]. Для официального приветствия мы чаще всего пользуемся низким нисходящим тоном, для менее официальной формы общения и более теплого приветствия используется низкий восходящий тон, но самый приветливый тон – это нисходяще-восходящий тон [11, с. 15].

Форма *Good night* не является приветствием, это пожелание. Сегодня практически невозможно услышать *Good day* в качестве приветствия, только лишь при прощании, так как она считается устаревшей и не рекомендуется в употреблении. Сейчас *How do you do?* в качестве приветствия можно услышать только среди людей старшего поколения.

"How do you do? I'm very glad to see you," he said if they were friends of some standing. "Keeping well, I hope?" [27, с. 95]. Встретив на приеме давнюю знакомую, Альберт почтительно обращается к ней с приветствием, сохраняя традиционный стиль общения людей старшего поколения.

Использование таких форм, как *Morning, Afternoon, Evening*, считается полужоформальным. Они используются соседями, коллегами и другими людьми, которых они часто видят, но не знают хорошо.

Что касается неформальной формы *Hi*, то она чаще всего употребляется в американском английском языке в молодежной среде и является самой обиходной репликой при встрече, и после нее добавляется имя человека.

"Hillo, William!"

Hallo, Isabel! William stared. He thought she looked so beautiful that he had to say something. "You look very cool" [26, с. 88].

Исследователи отмечают, что зачастую после любой формы приветствия следует вопрос, касающийся здоровья собеседника, его жизни и дел. Он служит для усиления знаков доброжелательства:

Good morning, Mr. Roberts. How are you? (How are you keeping?). Эти два вида приветствия, аналогичные русскому *"Как жизнь?"*, отличаются. Последняя задается только в том случае, когда вы действительно интересуетесь здоровьем собеседника и на это есть веское основание. Если эта фраза будет использована по ошибке в качестве дежурного приветствия, ваш собеседник решит, что он плохо выглядит, и вы, того не желая, попадете в неловкое положение. Если же ваш собеседник был болен, то фраза *How are you?* выразит и ваше участие, и внимание к его здоровью. Как правило, этот вопрос носит чисто формальный характер, т.к. англичанам свойственно умение правильно поддерживать беседу, поэтому и ответ должен быть соответственным: *I'm very/quite well, thank you.*

"How are you? I hear you're better," he said.

"Much, thanks" [27, с. 53]. Став невольным участником разговора, в котором Миссис Грандж поведала о несчастье, случившемся с ней недавно, Норманн нашел ее на веранде и начал разговор с вопроса, который одновременно позволяет вступить в него и показывает искреннюю заинтересованность в своем собеседнике.

Необходимо помнить, что этот разговор носит ритуальный характер, и не стоит подвергать сомнению слова собеседника, и тем более, спорить с ним или настойчиво интересоваться. Вежливость в Англии – это не просто учтивость, это непревзойденное искусство.

Приветствию могут сопутствовать клише, в которых подчеркивается давность предшествующей встречи, приятное удивление от неожиданной встречи и т.д. [18, с. 64]. Англичане часто пользуются следующими типичными оборотами:

Haven't seen you for ages \ Fancy meeting you here! What brings you here? Where did you spring from?

"Where have you sprung from?" asked Charlie. "Haven't seen you about lately" [27, с. 153].

В ответ на приветствие звучит, как правило, одинаковая по стилистической тональности реплика, если это не обусловлено в отдельных случаях разным социальным или служебным положением собеседников или возрастной разницей.

Говоря о приветствии в английском речевом этикете, нельзя не обратить внимания, что жесты при этом играют значительную роль. Приветствие жестом само по себе очень многообразно и дифференцировано. Наиболее распространенным жестом является рукопожатие. Однако по правилам хорошего тона им не следует злоупотреблять. Как правило, рукопожатием обмениваются при знакомстве, но при этом важно помнить, что при знакомстве мужчины с женщиной именно женщина решает, подавать ей руку или нет, мужчина же, по обстоятельствам, или пожимает протянутую руку, или делает легкий поклон. В целом же, можно заметить, что в Великобритании, например, этот жест-приветствие далеко не так популярен, как в Европе.

Виды приветствия, существовавшие в разные эпохи, дают нам весьма наглядный пример того, то правила хорошего тона - это выражение духа времени и нравов. Если раньше глубокий подобострастный поклон довольно выразительно демонстрировал различие между "верхами" и "низами", то сегодня мы можем подойти друг к другу, слегка поклонившись и обменявшись взглядами, и это нам позволяет сделать обоюдное согласие. Сейчас приветствие служит для установления контактов знакомства, а раньше приветствовали только тех, кто уже был представлен. Молодые люди быстрее находят путь к знакомству, т.к. им неведомы отживающие свой век старые ритуалы представления людей друг другу [2, с. 88].

Ни для кого не секрет, что традиции занимают существенное место в жизни англичан. Так, при знакомстве социальное положение людей, их возраст, а также степень знакомства и время года влияют на выбор речевых штампов. Не стоит забывать о тоне, с которым они произносятся, так как зачастую он определяет стиль приветствия (официальный, нейтральный, фамильярный). Необходимо помнить, что вопрос, касающийся здоровья собеседника (*How are you?*), носит ритуальный характер, и поэтому не стоит подвергать сомнению слова отвечающего. Приветствие может быть выражено только словами или дополнено жестами. Следует заметить, что в Великобритании рукопожатие в качестве жеста-приветствия далеко не так популярен, как в Европе, и он используется лишь при знакомстве собеседников. Не менее интересными представляются формы прощания.

Формы прощания в английском речевом этикете

Известно, что формулу прощания произносят при окончании беседы. Это формула и значит: разговор завершен, а значит, собеседники расстаются. Но ведь речевой этикет служит для установления и поддержания контакта. Нет ли в этом противоречия? Очевидно, нет, так как общепринято при завершении встречи оказать своему собеседнику особые знаки внимания и поблагодарить за проведенное время вместе. В одной культуре это развито больше, в другой - в меньшей степени. Поведение же англичан при расставании, точно так же, как и при встрече, проявляются в несколько более сдержанных формах, чем в русском общении. Рукопожатием англичане обмениваются, расставаясь только на продолжительный срок. И даже в этой ситуации объятия и поцелуи допустимы только в кругу родственников и друзей. То же можно сказать и о речевом поведении, которое отличается умеренной тональностью и лаконичностью реплик.

-Well, Mr. Smith, I'm afraid I must say goodbye.

-Goodbye, Mr. Brown. I hope you'll come again soon.

Считается вполне нормальным при посещении британцев сказать за несколько минут до ухода о своем намерении. Тем самым вы подготавливаете собеседника к прощанию: *I should really be going now or I really ought to be making a move*, а затем, когда вы действительно собираетесь уходить, произнести: *I really have to go now*. И в этом случае вы покидаете своего собеседника. Также общепринято указать причину вашего ухода. Это может быть упоминание о позднем часе, благодарность за приятно проведенный вечер, извинение за отнятое время или комплименты хозяйке дома. Здесь могут помочь, такие выражения, как *Oh, look at the time. I must rush. I'm in a bit of a hurry. I must be off, I'm afraid* [10, с. 19].

"After all, we must move with the times. I am of my day and I do not wish to lag behind" [27, с. 104]. Собираясь в дальнюю дорогу, Миссис Форестер поспешила распрощаться с гостями, не забыв при этом указать причину своего ухода.

Всего доброго или счастья англичане желают друг другу только в напутственных репликах на дальнюю дорогу. Выражение *"Farewell"*, эквивалентное русскому *"Прощайте!"*, звучит лишь при таком расставании, когда судьба, по всей вероятности, уже не сведет этих людей вместе.

В целом, однако, в ситуации расставания английские реплики сопровождаются приглашениями, просьбами и пожеланиями. Кроме того, выражение благодарности за оказанный прием звучит в завершении встречи гораздо чаще, чем это делается в русском этикете. Они никогда не благодарят своих гостеприимных хозяев за угощение, расставаясь с ними [15, с. 124-125].

"Well, I'm afraid I must be going. It's getting late. Thank you very much for a pleasant evening. It's been a real treat for me."

"Please don't mention it. It has been a great pleasure to have you and I hope you'll come again soon. I should have had a very dull evening by myself. I believe you've enjoyed your outing" [27, с. 208]. Прощаясь после приятно проведенного вечера, влюбленные искренне благодарят друг друга: ведь каждый из них хочет подчеркнуть неоценимую важность этой встречи.

При расставании на непродолжительное время или до определенного момента в будущем можно воспользоваться выражением типа *See you later, see you tomorrow*. Друзья при прощании могут сказать *So long, Bye-bye*, или просто *Bye*.

-Bye, Jake. I'll call you in the morning.

-Take care of yourself.

Прощаясь вечером, англичане говорят *Good night*. В отличие от русского выражения *"Спокойной ночи!"* эта форма может не только означать обоюдное пожелание при отходе ко сну, но и при расставании в вечернее время.

"Thank you very much for a pleasant evening. You'll be able to get a taxi at the church. Good night!"

"Good night and thanks for coming" [27, с.153].

А популярное прощание *Goodbye* употребляют повсеместно, в том числе и при отъезде:

"Goodbye. I hope I'll have a jolly journey. Fly sweet".

"I hope so too. Goodbye" [27, с. 39].

В целом, так как рукопожатием обмениваются только при расставании на длительный срок, доминирует атмосфера доброжелательной сдержанности, характерная для английской речевой культуры вообще [15, с. 49]. Однако было бы неверным сказать, что англичане невежливы при прощании. Они с большой охотой поблагодарят о встрече, обязательно пригласят вас в гости в ответ, попросят передать самые лучшие пожелания вашим родственникам. Но пожелание счастья или всего доброго англичане произносят друг другу только в напутственных репликах на дальнюю дорогу. Так же, как и при других формах речевого этикета, речевые клише при прощании разнятся в зависимости от среды и стиля общения. Следует учитывать, что *Good night* употребляется как при отходе ко сну, так и при расставании в вечернее время.

Заводя разговор о вежливости, которая так присуще англичанам и которой характеризуются британцы во всем мире, нельзя не вспомнить формы извинения в речевом этикете, ведь, судя по тому, насколько человек способен признать свою вину, говорят о его культурности.

Формы извинения в английском речевом этикете

Как часто нам приходится просить прощение у окружающих нас людей и говорить: "Извините"? Наверное, это зависит от человека и от ситуации. Это слово уместно и по отношению к незнакомым людям, когда, например, многолюдной суеи улиц вы кого-то задели ненароком, в толпе наступили на ногу и т.д. Извинение всегда уместно и тогда, когда вы причинили другому человеку что-то такое, что и вам самим неприятно. А если к тому же слово "Извините" сопровождается улыбкой, то мы можете быть вполне уверены, что вам англичанин ответит тем же, не придавая большого значения происшедшему [2, с. 57].

В русском языке обиходных просьб-извинений гораздо больше, чем соответствующих реплик в английском языке. Случайно попавшему в неловкую ситуацию или невольно оказавшемуся в затруднительном положении англичанину предоставлены на выбор практически только три конструкции:

I'm sorry – спонтанное выражение сожаления или сочувствия в адрес собеседника по поводу неприятной случайности, произошедшей невольно по вашей вине или по независящим от вас обстоятельствам, таких как толкнули, наступили на ногу и т.д. "*I'm sorry I couldn't get back to dinner,*" *he said* (Maugham, 2000: 38). Также "*Sorry*" заменяет вежливое "нет" в том случае, когда мы не в силах сделать для человека что-либо [13, с. 142].

Excuse me/Pardon – формулы извинения за причиненное своему собеседнику беспокойство: например, отрываете от дела, вмешиваетесь в разговор и т.д. "*Beg pardon, sir,*" *she said, but would you just come and 'ave a look at my gentleman. I don't think he's well*" [27, с. 178]. "*Excuse me, sir,*" *he said, but could you oblige me with a match?*" [23, с. 49]. В.Ф. Сатинова полагает, что *Pardon* является вежливой формой попросить собеседника повторить сказанное [13, с. 142].

Такие известные исследователи в области языкознания, как Л.П. Ступин и Н.И. Формановская, единогласны во мнении, что во многих случаях они взаимозаменяемы. Например, при обращении к занятому человеку можно использовать один из следующих вариантов: *Sorry/Excuse me for disturbing you*. Обе формы употребимы, если вы не расслышали собеседника и просите его повторить сказанное: *Sorry/Excuse me I didn't catch what you said. Repeat it, please*. При этом более уместно будет употребление нисходяще-восходящего тона, т.к. он усилит внимание вашего партнера.

Форма сожаления *I'm afraid* может быть использована вместо *I'm sorry* в тех ситуациях, когда это выражение означает сожаление и выступает как извинение. "*I'm afraid I can't get to the table at seven,*" *Pamela said. "I hate to be late for meals, but I have to hick of the baby first, don't I* [21, с. 166]?

Forgive me – обращение с извинением за более серьезные проступки по отношению к собеседнику: за допущенную грубость, за невольное оскорбление, за неоплаченный долг [15, с. 86].

Однако Л.П. Ступин находит также и отличие между этими тремя выражениями, особенно в тех случаях, когда именно вы стали причиной беспокойства для вашего собеседника. В тех же случаях, когда есть необходимость выразить сожаление по поводу от вас независящему, из двух форм только фраза *I'm sorry* адекватно передаст ваши чувства. Например, вы узнаете, что ваш друг заболел и не сможет пойти с вами в театр: *I'm afraid I can't come to the theatre tonight. I don't feel well. I am sorry*.

Или, расспрашивая своего собеседника о семье, вы вдруг узнаете, что его сестра погибла. *I am sorry* в этой ситуации одновременно выразит ваше сочувствие и как бы прозвучит извинением за неудачный вопрос.

Л.П. Ступин отмечает, что эти же речевые штампы за исключением последнего англичане активно применяют в качестве форм обращения к незнакомому собеседнику.

Англичане часто не реагируют на приносимое извинение (и особенно, если оно формальное) какой-либо репликой. Такая безмолвная реакция совершенно не противоречит английскому этикету, тогда как во всех аналогичных случаях в русском общении обязательно участвует реплика *пожалуйста, ничего страшного* и т.п. Однако реакция "пострадавшего" будет, конечно же, зависеть от степени осознания "своей вины" ее агентом, или, иными словами, от экспрессивности извинения. Разумеется, что для одной и той же ситуации как форма извинения, так и ответный речевой штамп могут широко варьироваться и взаимозаменяться.

a)-*I beg your pardon (for knocking into you)!*

-*That's all right!*

b)-*I must apologize for interrupting you.*

-*Never mind!* [19, с. 99].

В таком случае, когда извинение не носит формального характера, его общепринятые формы значительно выходят за рамки трех основных конструкций.

Языковеды и исследователи в области речевого этикета находят важным отметить, что в ситуативном аспекте извинение само по себе может быть представлено: 1) оправданием – исходной (самосудительной) репликой, мотивированной сложившимися обстоятельствами (*Pardon me for not coming to see you last night*); 2) просьбой-извинением как ответной речевой реакцией (*I'm awfully sorry*) [15, с. 29].

Конечно, есть и другие способы выражения эмоционального сопереживания в английском языке, как например: *Too bad! Bad luck! Oh, my God!* Они употребляются в тех случаях, где были бы уместны выражения типа: *Как жаль! Какая неудача! Черт!* Замечено, что в последнее время появилась тенденция употребления формы *Oh, my God!* для выражения экспрессии, несмотря на консерватизм и сдержанность англичан.

I think I've lost my wallet.

Really? Oh, my God!

Что касается реакции на извинение, то это может быть едва уловимый жест, вежливый кивок в сторону говорящего, а также выражения типа: *That's all right; It's O'K; Never mind. You're welcome*

-I'm sorry for being late.

-That's all right. I'm in no hurry. Опоздав на встречу, человек спешит извиниться за свой проступок, но ситуация вполне поправима, так как его собеседник никуда не спешил. В данном случае это выражение выступило как реакция на извинение, которая сразу же наладила ситуацию общения.

Итак, подводя итог всему выше сказанному, мы можем сделать вывод, что в английском речевом этикете существует три основные формы извинения: *I'm sorry, Pardon me, Forgive me.* Между ними существует определенные различия в употреблении в зависимости от ситуации. Так, первое выражение может быть использовано по поводу неприятной случайности, произошедшей невольно по вашей вине или по независящим от вас обстоятельствам; второе - извинение за причиненное своему собеседнику беспокойство, а последнее выражение употребляется за более серьезные проступки по отношению к собеседнику, например, за грубость. Эти же речевые штампы за исключением последнего англичане активно применяют в качестве форм обращения к незнакомому собеседнику. Следует отметить, что зачастую англичане не реагируют на произнесенные извинения из уст своего собеседника, и это также является отличительной чертой данной языковой культуры.

Известно, что фразы *Excuse me* и *Thank you* англичане употребляют гораздо чаще, чем какая-либо другая национальность мира, и это еще раз подчеркивает их вежливость и такт. Последнее выражение используется при благодарности и по частоте своего употребления оно заменяет все другие формы выражения благодарности.

Формы выражения благодарности в английском речевом этикете

Выражение благодарности, являясь спонтанной репликой на действие или высказывание собеседника, вызывает возвратную речевую реакцию, ответную на благодарность. Тем самым речевое поведение двух собеседников совершается, как правило, по замкнутому кругу: 1) исходная реплика (или действие в виде услуги, одолжения и т.д.); 2) ответная реплика (выражение благодарности); 3) заключительная реплика (реакция на благодарность). Эта трехфразовая цепочка может быть, однако, лишена одного из своих звеньев:

– *Thank you for your hospitality.*

– *Not at all.* - В данном случае как будто недостает исходного звена, хотя оно домысливается как оказанная услуга, и исходную реплику фактически следует воспринимать как ответную реакцию на действие собеседника.

Другая особенность английского речевого этикета заключается в том, что сначала отказываются, потом благодарят.

"Have a whisky, Knight, before you go?" Called Harry.

"No, thank you, old chap" [26, с. 29].

У англичан случаются ситуации, когда в заключительной реплике обязательно употребление *Thank you*, в то время как в русском диалоге *спасибо* было бы явно инородным.

– *Well, I hope you have a good time.*

– *Thank you. The same to you.*

– *Thanks. See you later* [19, с. 67]. Провожая друга на вечеринку, ему желают приятного вечера, на что он в ответ благодарит, а его друг также выражает ему благодарность за это. При сопоставлении английской и русской речевой реакции по форме выражения благодарности и ответной реплики на нее нельзя не обратить внимания на тот факт, что существует три основных отличия:

- английское выражение "*thank you*" более обязательное в употреблении;
- русское ответное клише "*Пожалуйста*" используется значительно чаще своего английского варианта;
- русское клише *пожалуйста*, как ответная реплика на благодарность собеседника соответствует английским выражениям *Not at all, Don't mention it, You are welcome*. Слово *Please* в этом значении никогда не употребляется.

Важно отметить, что оборот *Thank you* или его краткая форма *thanks* употребляется на любом стилистическом уровне (официальный, нейтральный, фамильярный):

– *Please give my kind regards to your wife, Mr. Brown.*

– *Thank you, I will.* Употребление формы "*Mr. Brown*" и строгий стиль речи говорит о том, что это официальный уровень общения, где исключение "*Thank you*" было бы просто недопустимо.

– *Drop in when you come this way, John.*

– *Thank you, I'll be glad to.* Использование нейтральной лексики немного смягчают ситуацию общения и свидетельствует о том, что это нейтральный стиль.

– *Will you sit here on my right, Ann.*

– *Thank you.*

Лишь только в молодежной среде возможно пригласить даму сесть рядом в подомном??? роде, и поэтому данное выражение принадлежит к фамильярному стилю общения, но и здесь *Thank you* необходимо.

Исследователи отмечают, что все встречающиеся в английском речевом этикете клише, выражающие благодарность, можно разделить на две группы: формальные (*thank you, thanks*) и экспрессивные (*thank you very much, thanks a lot, many*). Первую группу обычно произносят с низким восходящим тоном, а вторую, как более эмоционально окрашенную, с высоким нисходящим тоном.

Эти выражения, особенно если они экспрессивны, практически всегда сопровождаются подчеркиванием значимости оказанной услуги или репликой с оценкой поступков или намерений собеседника:

Many thanks for your kind hospitality/ Thanks a lot for your advice

"I don't expect they have much to do with it personally," Chester said.

"Thank you very much, Chester", Mrs Bestwick said. I just thought there might be a vacancy.

При знакомстве с примерами из художественной литературы и критическом анализе их мы смогли сделать вывод, что ответная реакция на благодарность часто не проявляется ни в какой реплике. Подобное поведение англичан не противоречит правилам хорошего тона. Однако в большинстве случаев реакция на благодарность находит свое выражение в не менее распространенном обороте у англичан *Not at all (That's all right)*.

– *Could you please tell me where the booking-office is?*

– *Just round the corner.*

– *Thanks.*

– *Not at all.*

Таким образом, при выражении благодарности в английском речевом этикете существует определенная закономерность: сначала произносится исходная реплика, затем следует выражение благодарности от собеседника и вслед за ним звучит заключительная реплика (реакция на благодарность). Намечены существенные различия в английском речевом этикете и в русском. Так, в частности, у англичан в заключительной реплике обязательно употребление *Thank you*, в то время как в русском диалоге *спасибо* было бы явно инородным; также русское клише "*Пожалуйста*" как ответная реплика на благодарность собеседника соответствует английским выражениям *Not at all*, а слово *Please*

в этом значении никогда не употребляется. Все встречающиеся в английском речевом этикете клише, выражающие благодарность, можно разделить на две группы: формальные (*thank you, thanks*) и экспрессивные (*thank you very much, thanks a lot, many*) и практически всегда они сопровождаются подчеркиванием значимости оказанной услуги.

Безусловно, приведенный перечень форм речевого этикета не исчерпывает всех ситуаций, в которых они реализуются. Мы постарались уделить внимание самым основным.

Англоязычный речевой этикет был и остается интересной и актуальной темой для изучения. Безусловно, время вносит свои коррективы и в национальный язык Англии, считающийся во всем мире классическим. Значит, дальнейшие исследования в данной области имеют большие перспективы как в теоретическом, так и в практическом плане.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арова, Э.В. Будьте добры. Минск, 1982. – 156 с.
2. Вольф, И.Д. – Современный этикет-М., 1997. –276 с.
3. Гольдин, В.Е. Обращение: теоретические проблемы. Саратов, 1987. – 147 с.
4. Гольдин, В.Е. Речь и этикет. М: Высшая школа, 1983. – 243 с.
5. Грайс, Г.П. Проблемы и аспекты речевого общения. –М., Современник, 1975. – 178 с.
6. Емышева, О.В.- В ж. «Секретарское дело», №9. – 2004.
7. Карнеги, Д. Как завоевать друзей и оказать влияние на людей. Алма-Ата, 1991. – 496 с.
8. Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 432 с.
9. Оликова, М.А. Обращение в современном английском языке. Львов: Высшая школа, 1994. – 203 с.
10. Плюхина, З.А. Англичане говорят так. – М.: Высшая школа, 1991. – 174 с.
11. Поуви, Д. Английский речевой этикет. – М.: Высшая школа, 2001. –267 с.
12. Резник, Р. В. Сорокина Т. А. История английского языка. – М.: Наука, 2003. – 287 с.
13. Сатинова, В.Ф. Читаем и говорим о Британии и британцах. – М.: Высшая школа, 1998. – 255 с.
14. Соковнин, Н.Л. Английский речевой этикет. Монография. - М. Изд-во УДН, 1991. –304 с.
15. Ступин, Л.П., Игнатъев К.С. Современный английский речевой этикет. - Л., 1980. –146 с.
16. Формановская, Н. И. Речевое общение: коммуникативно- прагматический подход. – М., 2002. –158 с.
17. Формановская, Н. И. Речевой этикет и культура общения. – М.: Высшая школа, 1989. –123 с.
18. Формановская, Н.И. – Вы сказали: «Здравствуйте!»- М.: Знание, 1987. – 160 с.
19. Ханникова, Л.Н. Интенсивный курс английской разговорной речи- М.: Соваминко, 1991. – 285 с.
20. Хорват, Ф., Орлик, Ю. Вежливость на каждый день-М.: Молодая гвардия, 1981. –192 с.
21. Cheever, J. Selected prose – М.: Менеджер, 2000.
22. Meyers, N. Something's Gotta Give - Columbia Pictures, 1997.
23. Fitzgerald, F.S. The Great Gatsby. - М.: Менеджер, 2002.
24. Galsworthy, J. The Man of Property. - М.: Менеджер, 2000.
25. Hemingway, E. A Farewell to Arms. - М.: Менеджер, 2003.
26. Mansfield, K. Selected prose. – М.: Радуга, 2002.
27. Maugham, W. S. Selected short stories. -М.: Менеджер, 2000.
28. Salinger, J.D. The Catcher in the Rye. - СПб: Антология, 2003.

Т. Г. Кликушина, Д.А. Погорелова

ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА И ЛОКАЛИЗАЦИИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР В ЖАНРЕ ИТЕРАКТИВНОГО КИНО

Аннотация. В статье рассмотрены понятия интерактивного кино и FMV-игр, история их развития, соотношение терминов «перевод» и «локализация» в контексте видеоигровой индустрии. На примере локализации игр в жанре интерактивного кино «Heavy Rain», «Detroit: Become Human», «The Last of Us I» и «The Last of Us II» были выявлены основные ошибки и трудности, с которыми может встретиться переводчик.

Ключевые слова: интерактивное кино, FMV-игры, локализация, перевод, компьютерные игры, «Heavy Rain», «Detroit: Become Human», «The Last of Us I», «The Last of Us II».

DIFFICULTIES OF TRANSLATION AND LOCALIZATION OF COMPUTER GAMES IN THE GENRE OF INTERACTIVE MOVIE

Abstract. The article discusses the concepts of interactive movies and FMV-games, the history of their development, the difference between the terms "translation" and "localization" in the context of the video game industry. Based on the examples of the localization of such games in the genre of interactive movies as "Heavy Rain", "Detroit: Become Human", "The Last of Us I" and "The Last of Us II", the main difficulties that a translator may encounter were identified.

Keywords: interactive movie, FMV-games, localization, translation, computer games, "Heavy Rain", "Detroit: Become Human", "The Last of Us I" and "The Last of Us II".

Индустрия развлечений не стоит на месте, и большую популярность в этой сфере приобретают компьютерные игры в жанре интерактивного кино. Они удивляют своей атмосферой, реалистичностью, сложным сюжетом и привлекают всё больше людей работать в этой сфере: от таких именитых актёров, как Киану Ривз, Мадс Миккельсен, до таких знаменитых сценаристов и геймдизайнеров, как Дэвид Кейдж и Нил Дракманн. Особенно важно в полной мере передать в локализации именно тот продукт, который задумывался в оригинале. Актуальность проблемы перевода современных видеоигровых проектов растёт с каждым днем, что обуславливается широкой популярностью данного жанра. Ошибки и нарушения, возникающие в переводе современных видеоигр, могут в корне изменить отношение игрока к проекту и нанести непоправимый ущерб сюжетному наполнению игры, объём и проработка, которого неизбежно увеличивается от проекта к проекту. А, следовательно, работа переводчика в сфере компьютерной и игровой терминологии должна быть на высоте и отличаться особыми знаниями и приёмами в области перевода компьютерных игр.

Актуальность данной работы определяется, прежде всего, растущей значимостью современных компьютерных игр, как с культурной, так и с экономической точки зрения. Анализ применяемых техник перевода при иноязычной интерпретации текстов компьютерной игры и оценка качества готового продукта на языке перевода представляют собой особый интерес как для переводоведения, так и для лингвистики.

Цель исследования заключается в изучении особенностей перевода видеоигр и анализе наиболее частых и грубых ошибок в таких высокобюджетных видеоигровых проектах, как «Heavy Rain», «Detroit: Become Human», «The Last of Us I» и «The Last of Us II».

Для достижения этой цели были поставлены следующие задачи:

1. Рассмотреть понятие FMV-игр и историю их развития, особенности и отличия от других продуктов масс-медиа;
2. Уточнить соотношение терминов «перевод» и «локализация» в контексте видеоигровой индустрии;
3. Рассмотреть проблемы локализации компьютерных игр в жанре интерактивного кино;
4. На примере локализации игр в жанре интерактивного кино «Heavy Rain», «Detroit: Become Human», «The Last of Us I» и «The Last of Us II» выявить основные ошибки и трудности, с которыми может встретиться переводчик во время локализации, а также предложить свой вариант перевода.

Объект исследования – игра в жанре интерактивного кино как аудиовизуальное произведение.

Предмет исследования – процесс локализации игр в жанре интерактивного кино с английского языка на русский.

Научная новизна исследования заключается в том, что в данной работе затрагивается проблема перевода компьютерных игр нового поколения в жанре интерактивного кино, где реальные

актёры при помощи новых компьютерных технологий Motion Capture (захвата движения) проецируют образ персонажа в мир игры.

Практическая значимость работы заключается в том, что полученные данные можно применить в курсе по теории и практике перевода, на занятиях по межкультурной коммуникации и практической речи.

Теоретической базой исследования послужили работы А. Б. Епифановой [1], Ю. Г. Комиссаровой [1], С. В. Ремизовой [1], К. Р. Зеленько [2], Л. К. Латышева [3], А. Л. Семенова [8], М. С. Мугу [4], М. М. Бричевой [4], С. А. Сасиной [4], Э. Пим [5].

Материалом исследования послужили 50 диалогов на английском и русском языке из игр в жанре интерактивного кино «Heavy Rain», «Detroit: Become Human», «The Last of Us I» и «The Last of Us II». Они были получены из специальных источников, включая материалы, опубликованные в Интернете. В работе используются следующие методы: метод сплошной выборки диалогов из компьютерных игр, синтез, контекстуальный, концептуальный анализ, сравнение.

Рассмотрим трудности перевода и локализации игр в жанре интерактивного кино на примере таких игр, как «Heavy Rain», «Detroit: Become Human», «The Last of Us I» и «The Last of Us II».

Понятие FMV-игр появилось сравнительно недавно, поэтому в научных работах нет точного определения данного типа компьютерных игр.

В своей работе мы придерживаемся следующего определения:

«FMV-игра – собирательное обозначение для компьютерных и видеоигр, использующих технологию Full Motion Video (буквально «полностью подвижное видео») для организации игрового процесса (всего или значительной части). Эти игры могут быть выполнены в различных жанрах и также использовать другие технологии» [13].

История развития FMV-игр прослеживается с точки зрения хронологии.

Появление LaserDisk стало революционным для FMV-игр. Внешне они были похожи на обычные CD диски, которые словно увеличили в несколько раз. Лазерные диски позволяли хранить от 30-60 минут аудиовизуального контента. Первой игрой на LaserDisk стала «*Quarter Horse*» 1981-го года, симулятор ипподрома. Задача игроков – поставить на ту лошадь, которая, по их мнению, должна победить. После этого система определяет победителя и выводит на экран видео с реальных скачек, в которых побеждала та или иная лошадь [6].

«*Dragon's Lair*», который появился в 1983-м году, стал следующей значимой FMV-игрой. Игру назвали по меньшей мере революцией, ведь ни один из проектов тех годов не мог приблизиться по визуальной части, и тем эмоциям, что дарила данная игра. Отличная графика и анимации от уже являющегося мастодонтом мультипликации Дона Блута позволяли не просто смотреть мультик уровня Уолта Диснея, но и принять в нём непосредственное участие. Владельцы игровых залов то и дело сообщали о небывалых очередях [7].

Следующие игровые проекты стали выпускаться на персональных компьютерах. Одним из них является «*MegaRace*» 1993-го года выпуска. Это гонка, в которой технология FMV использовалась для кат-сцен (т.е. эпизодов в компьютерной игре, в которых игрок не может влиять на происходящие события) для полного отображения трасс. Для их создания применялись заранее отрендеренные (полученные по модели с помощью компьютерной программы) 3D сцены.

Вторым игровым проектом является «*Wing Commander III*» 1994-го года выпуска. Игру можно разделить на два этапа. Первый – это исследование основного корабля игрока. Игра не отличалась особой вариативностью, игрокам давалась возможность посетить разные уровни корабля и пообщаться с его обитателями, чтобы узнать о предстоящем вылете. Все обитатели корабля были настоящими актёрами. Второй этап представлял собой полёт в космосе, в котором всё сводилось к отстрелу противников.

Шло время, и игры, и интерактивные фильмы нашли более удобную форму с использованием 3D графики. Примерами таких игровых проектов являются великолепные работы Quantic Dream и Telltale Games. Однако игры, которые используют живых актёров в кадре, также не теряют своей популярности.

Одним из наиболее значимых современных проектов является «*Her Story*» 2015-го года. В игре нам предстоит находить, по ключевым словам, архивные видеозаписи, на которых допрашивают девушку по поводу исчезновения её мужа. Нам придётся отсмотреть 7 разных полицейских допросов для того, чтобы понять, что же произошло на самом деле. Игра получила восторженные рецензии от игроков и критиков, особенно были отмечены актёрская игра героини и отличный сюжет.

В наше время игры с FMV переживают ещё одно воскрешение, ведь их с каждым годом становится только больше! Самыми популярными современными FMV-играми стали такие проекты, как «*The Bunker*», «*Late Shift*», «*The Complex*».

Таким образом, проследив хронологию развития FMV-игр, мы выяснили, почему игры в жанре интерактивного кино приобрели такую популярность и заслужили любовь зрителей.

Компьютерные игры в жанре интерактивного кино представляют собой высокобюджетные игры с многомиллионными затратами на разработку, тестирование и рекламу. Интерактивное кино представляет собой компьютерную игру, позволяющую своим зрителям не только смотреть киноленту, но и принять в ней активное участие. Зритель принимает ключевые решения, которые меняют развитие сюжета.

Весьма логично, что от проектов, требующих настолько крупных затрат, игроки ожидают качества продукта, оправдывающего свой бюджет, включая проработанный сюжет, современную графику, профессиональную операторскую работу и качественный перевод.

Жанр игры определяет не только основные игровые механики, т. е. реализацию игрового процесса, но и то, когда в игровом проекте появляются вербальные компоненты [14].

Зачастую тактика внедрения последних в игру обуславливается перечисленными далее композиционными составляющими:

1. Кат-сцены, или игровые видеозаписи в конце прохождения уровня / локации, которые используются для развития сюжета и раскрытия персонажей, во время которых игрок теряет управление и выступает в качестве зрителя. Перевод кат-сцен может вызывать затруднения ввиду необходимости синхронизации по времени текста перевода с текстом оригинала (lip synchronization – синхронизация губ), а также необходимости обеспечения лексико-грамматической и логической согласованности всех элементов системы диалогов интерактивных кат-сцен, присущих играм жанра РПГ (Role-playing games – Компьютерная ролевая игра), в которых игроку предоставляется возможность управления диалогами путем выбора одного из нескольких вариантов ответных реплик своего персонажа [16].

2. Непосредственно игровой процесс. Вербальное наполнение игрового проекта за рамками кат-сцен серьезно отличается по продолжительности, что обусловлено игровым сюжетом и происходящим на экране. Вербальный компонент воплощается здесь как в монологической, так и в диалогической форме, а также в виде коротких, тезисных высказываний. При переводе видеоигр правила интерпретации текста осложняются необходимостью синхронизации по времени текстов оригинала и перевода, передачи этнических и культурных особенностей персонажей с помощью акцента, лексического и грамматического оформления, стилистического компонента [16].

Разные определения термина «перевод» приводят к противоположным точкам зрения на сущность этого явления: его рассматривают как часть локализации, а локализацию – как тип перевода. Так, для таких специалистов индустрии локализации, как Михаила Пименова и Александра Семёнова, переводом считается лишь замещение лексических единиц языка оригинала в языке перевода и поиск корректных языковых компонентов. Локализация в таком случае представляет собой более широкое понятие и по сути является редактурой переводного текста с точки зрения культурной адаптации перевода и технической стороны [6].

Согласно традиционной переводоведческой позиции, термин «локализация» тождественен понятию «перевод», поскольку работа профессионального переводчика не может сводиться лишь к замене одних языковых сегментов другими, напротив, она переходит в область межязыкового общения, эффективность которого достигается за счет языковых, прагматических и культурных трансформаций.

Однако процесс локализации имеет отличительные черты, не только выделяющие его на фоне перевода, но и модифицирующие переводческую модель в целом. Одним из таких отличий является

процесс интернационализации, суть которого заключается в культурной адаптации того или иного продукта путем создания некоего универсального, т.е. интернационализованного текста [1]. Подобный подход будет требовать большого количества правок и согласований, касающихся корректного формулирования культурных различий языков, что в свою очередь может привести к появлению серьезного числа переводческих ошибок. Выходом из данной ситуации служит создание культурно нейтрального текста со всеми необходимыми правками и объяснениями, одинаково понятными переводчикам на всех языках. Таким образом, к существующей модели перевода, где последний осуществляется напрямую с текста оригинала, добавляется промежуточная ступень (некий универсальный текст), который позволяет переводчикам выполнять свою работу, не обращаясь к исходному тексту [3].

В сфере видеоигр интернационализация, преследуя те же цели, охватывает гораздо более широкий спектр задач, что в свою очередь вызвано возможностями гибкой настройки и изменения практически любых игровых компонентов: от редакции реплики героя до полного изменения текста на игровых текстурах или даже полного обновления шрифтов ввиду различия знаков алфавита исходного языка и языка перевода [5].

Однако даже наличие интернационализованного текста не спасает от возникновения ошибок. Причинами многих языковых и даже смысловых неточностей, по мнению локализаторов, служат: недостаток информации, предоставляемой заказчиком; фрагментарность или отсутствие контекста; отсутствие структурности интернационализованного текста (нет понимания, что переводится единый диалог), посменная работа переводчиков в одном проекте. К сожалению, несмотря на то, что возникновение ошибок в переводе видеоигр во многом мотивировано и зачастую в появлении недочетов и неточностей нет вины переводчика, это никак не меняет ситуацию и не избавляет конечного пользователя от плохо локализованного продукта. Согласно весьма популярной точке зрения таких специалистов, как А.Б. Епифанова, Ю.Г. Комиссарова, С.В. Ремизова, переводу не свойственны четкие закономерности, в зависимости от конкретной переводческой ситуации он вариативен. Иными словами, случайно взятая модель перевода может оказаться совершенно неподходящей по отношению к одному тексту, однако полностью обеспечивать выполнение переводческой цели при интерпретации другого текста [1].

В рамках данной работы можно предложить отдельную классификацию нарушений в переводческой адаптации, учитывающую реалии высокобюджетных видеоигровых проектов, представленных в исследовании [15]:

- 1) денотативные ошибки:
 - а) искажения, неточности и неясности при передаче информации;
 - б) пропуски, немотивированное опущение, добавление или замена информации;
- 2) языковые ошибки:
 - а) функционально-стилистические ошибки;
 - б) лексико-грамматические ошибки;
- 3) прагматические ошибки:
 - а) неточная передача экспрессивного фона оригинала;
 - б) имплицитные прагматические нарушения.

В рамках изучаемого вопроса было проанализировано 4 видеоигры, большая часть из которых является эксклюзивными проектами Sony Interactive Entertainment для игровой консоли PlayStation 4: «Heavy Rain», «The Last of Us I, II», «Detroit: Become Human».

Таким образом, мы рассмотрели классификацию типичных ошибок, встречающихся в играх, а также точки зрения специалистов, работающих в сфере локализации компьютерных игр, на такие понятия, как «локализация» и «перевод».

Heavy Rain – компьютерная игра в жанрах action-adventure (приключенческий боевик) и интерактивного кинематографа, разработанная французской студией Quantic Dream и выпущенная Sony Computer Entertainment для игровой приставки PlayStation 3 в 2010 году. Детективный сюжет игры посвящён загадке «Мастера Оригами» – серийного убийцы, который похищает своих жертв и топит их в воде во время дождя. Интерактивность игры ограничена - игрок взаимодействует с ней, нажимая на геймпаде кнопки, соответствующие подсвеченным на экране действиям, или участвуя в Quick

Time Event, когда нужно как можно быстрее нажать на показанную на экране кнопку. Повествование в игре нелинейно, на него влияют принятые игроком решения; главные герои могут погибнуть, и определённые действия могут привести к разным концовкам [10].

Дэвид Кейдж, сценарист и руководитель разработки игры, пытался созданием новой игры исправить недостатки своей предыдущей игры «Fahrenheit»; он написал обширный сценарий из 2000 страниц и посетил Филадельфию в США, чтобы сделать отражение города в игре более достоверным. Игра использует технологию захвата движений; во времена выхода многие обозреватели называли её графику фотореалистической. Heavy Rain получила большой коммерческий и критический успех: было продано свыше 5 миллионов копий игры, игра получила ряд наград, в том числе три премии BAFTA в номинациях «Original Music», «Story» и «Technical Innovation». Обозреватели высоко отмечали эмоциональную силу сценария игры, актёрскую игру, графическое оформление и музыкальное сопровождение; одновременно с этим управление, озвучивание и сюжет игры подвергались критике в различных публикациях. В 2016 году игра была переиздана для PlayStation 4 и выпущена как в виде отдельного издания, так и в комплекте Quantic Dream Collection вместе с игрой «Beyond: Two Souls».

Игра «Heavy rain» является интересным примером одновременно хорошей и плохой локализации. Дело в том, что в процессе прохождения данной компьютерной игры можно не только услышать, что говорят персонажи друг другу, но и то, что они думают. Если в первом случае неточности в переводе и озвучке хоть и встречаются, но редко, то при переводе мыслей персонажей может полностью потеряться смысл комментария, а также измениться эмоциональный окрас предложения, что разрушает атмосферу игры и чувство вовлеченности игрока в процесс [10].

Рассмотрим некоторые примеры, касающиеся вербальной речи персонажей, в которой по причине «липсинка» необходимости полной синхронизации звукового ряда с визуальным, были допущены некоторые ошибки при локализации.

1. Эпизод с детективом Скоттом Шелби. После драки с пожилым миллионером Чарльзом Крамером у богача случается сердечный приступ. Игроку даётся выбор: спасти продажного Крамера или нет. В случае спасения миллионера открывается следующий диалог:

Charles Kramer: You saved my life.

Scott Shelby: I already regret it.

В нашей локализации ответ Скотта Шелби лишается частицы «уже» и фраза героя звучит несколько иначе, чем в оригинале:

Чарльз Крамер: Ты спас меня.

Скотт Шелби: Я жалею об этом.

Во время игры в гольф Чарльз Крамер пытается купить детектива Скотта Шелби, на что получает следующий ответ: Scott Shelby: I think you misunderstood me. I don't play that game.

В переводе пропадает остроумие и ироничность фразы, поскольку у нас так не говорят, и такой перевод конечной фразы, как «Я так не играю», не вписался в серьёзный и депрессивный колорит игры. В итоге конструкция была переведена следующим образом:

Скотт Шелби: Вы меня не так поняли. Меня не купишь.

Перевести данную фразу, чтобы она сохранила свою ироничность, можно следующим образом:

Скотт Шелби: Вы меня не так поняли. Такая игра не по мне (перевод наш – Д.П.).

2. Во время диалога детектива Скотта Шелби с сыном Крамера Горди, который подозревается в убийстве, Шелби произносит следующую фразу:

Scott Shelby: Now I know you've been arrested and interrogated, until your father made a little phone call and the file was closed.

В переводе фраза звучит так:

Скотт Шелби: Я знаю, что вас арестовали и допросили, но ваш отец *сделал всё*, чтобы дело закрыли.

Более правильным переводом является следующий:

Скотт Шелби: Я знаю, что вас арестовали и допросили, но ваш отец *сделал всего один звонок*, и дело закрыли (перевод наш – Д.П.).

Персонаж не делал всё, что возможно, чтобы освободить своего сына из-под стражи, а обошёлся единственным телефонным звонком, который решил судьбу его сына. В оригинале игроку более понятен уровень влияния персонажа Крамера в отличие от локализации.

3. Возникает путаница и при сопоставлении английской системы мер с метрической. В игре большое значение имеет показанное в начале каждой новой сцены количество осадков, поскольку именно оно определяет, насколько близко к смерти находятся жертвы Мастера Оригами, которых убийца топит в дождевой воде.

В локализации шеф полиции упоминает, что жертва погибает при шести дюймах осадков, однако в следующей сцене на экране количество осадков числится как 48 мм.

Что касается мыслей главных героев, которые игрок в процессе прохождения может послушать в любой момент, локализация имеет достаточно много проблем и неточностей и очень отличается от прекрасно переведённой вербальной части игры.

Внутренний монолог героев играет важную роль, поскольку именно благодаря мыслям четырёх персонажей раскрывается весь спектр эмоций, который они испытывают в той или иной ситуации, а также характер персонажей и их отношение к происходящему.

Фразы в локализации произносятся с совершенно другими интонациями, что в корне разрушает атмосферу игры и её серьёзность. Мысли героев не имеют связи с реальностью.

Приведём несколько примеров.

В одной из игровых сцен с детективом Скоттом Шелби персонаж ходит по магазину в поисках ингалятора, поскольку у героя случаются приступы астмы, и произносит фразу “Inhalers are down at the far in the store” спокойным голосом. В дубляже актёр произносит фразу «Ингаляторы в дальнем углу магазина» с такой интонацией, словно у него уже начался приступ астмы, хотя в оригинале ничего подобного не происходит. Аналогичную ситуацию можно встретить и в сцене в кабинете детектива, когда тот спокойно рассуждает о дождливой погоде: «Can't breathe with this goddamn humidity. Hope it stops raining soon». В нашей локализации герой, произносит фразу «Такая влажность, что дышать невозможно. Проклятый дождь», что звучит так, словно он не просто говорит о погоде, а задыхается.

В случае с другим персонажем, агентом ФБР Норманом Джейденом, который зависим от наркотических веществ, происходят следующие ситуации: в одной из сцен в кабинете у Джейдена происходит абстинентный синдром, и взволнованным, полным ужаса голосом персонаж произносит фразу:

Norman Jayden: I gotta have it... Gotta... Just this once....

В дубляже речь агента ФБР совсем не соответствует напряжённой ситуации, в которой герой находится, голос при произнесении фразы «Мне нужно. Один раз. Всего один раз» звучит спокойно и непринуждённо, что выбивает погружённого в процесс игрока из атмосферы.

В другой сцене ситуация повторяется, но с точностью до наоборот: в оригинале агент ФБР просто напоминает себе, что ампула с наркотиком находится у него в кармане:

Norman Jayden: The tube of triptocaine. Got it in my pocket.

В локализации фраза Нормана «Триптокаин... В кармане» произносится взволнованно и снова не соответствует ситуации в игре, из-за чего озвученная мысль персонажа звучит комично.

Александр Новиков, прекрасно озвучивший Скотта Шелби, в локализации при озвучивании мыслей персонажа по какой-то причине выходит из образа, что создаёт множество комичных ситуаций при прослушивании мыслей детектива.

То же самое относится и к дублированию Итана Марса, отца Шона, которого похитил убийца Мастер Оригами. После потери своего первого сына Джейсона Итан Марс переживает некоторые психологические проблемы, из-за чего у героя в толпе случаются панические атаки, что и происходит в одной из сцен, когда Марс пытается пройти сквозь толпу на почте.

Русская озвучка разрушает напряжённую атмосферу. Герой Итан Марс при панической атаке в русской локализации звучит парадоксально спокойно.

Ethan Mars: I am just not gonna make it. I am tightening up; I can't go on.

Итан Марс: Я не смогу. Меня просто трясёт, я не могу.

В другой ситуации происходит аналогичное. Во время финального испытания Итан понимает, что его сын Шон умрёт, если он не выпьет смертельный яд. Актёр Паскаль Лэнгдэйл в образе Итана Марса произносит следующее:

Ethan Mars: Kill myself to save Shaun? That's ridiculous! I'll find some other way! I'm sure I can save him!

В его голосе слышится паника, игрок чувствует боль отца, его растерянность и смятение.

В локализации Итан, услышав такой страшный приговор, совершенно спокойно произносит:

Итан Марс: Выпить яд, чтобы спасти сына? Это глупо. Я смогу найти другой способ спасти Шона.

Ещё один пример безэмоциональности Итана в российском дубляже можно встретить в сцене с другим испытанием, где отцу необходимо отрезать себе палец, чтобы доказать любовь к своему сыну. Если игрок решится на этот непростой поступок, то после отрезания пальца можно услышать следующую фразу из уст персонажа:

Ethan Mars: The... the metal bar... To cauterize the wound.

По голосу Итана в оригинале можно понять, какую боль перенёс персонаж и в каком ужасном физическом и психологическом состоянии он находится.

В дубляже Итан произносит фразу абсолютно спокойно, из-за чего происходит диссонанс от услышанного и от того, что происходит на экране:

Итан Марс: Металлический брусок... Надо прижечь рану.

Ещё в одном эпизоде журналистика Мэддисон Пэйдж пробралась в квартиру к убийце и оказалась запертой в огненной ловушке.

Рассуждая о том, что ей делать в такой ситуации, Мэддисон произносит следующие фразы:

Maddison Page: Think, Mad, think! I gotta find some way to protect myself from the heat and smoke.

Мэддисон Пэйдж: Думай, Мэд, думай! Надо найти способ спастись от огня и дыма.

Maddison Page: I'm choking. The air is burning my lungs.

Мэддисон Пейдж: Я задыхаюсь. Воздух жжёт лёгкие.

Озвучка в локализации не вписывается в происходящее.

Подобное происходит и в сцене погони агента ФБР Нормана Джейдена за подозреваемым преступником:

Norman Jayden: Shit! Where did he go? I can't see anything here. No way he is escaping. I need to get that bastard.

Норман Джейден: Чёрт! Куда он делся? Я ничего не вижу. Он так просто не уйдёт. Я его поймаю.

Неверный перевод мыслей персонажа можно встретить в самом первом эпизоде, когда Итан после игры с детьми собирается пойти обедать и в локализации произносит следующую реплику:

Итан Марс: Пора обедать. Грэйс и дети меня давно ждут.

Жена Итана и дети только сели за стол, поэтому фраза звучит абсурдно.

В оригинале реплика Итана звучит следующим образом:

Ethan Mars: Lunch time. I better not keep everyone waiting.

Следующую фразу можно перевести так:

Итан Марс: Пора обедать. Не стоит заставлять остальных ждать. (перевод наш – Д.П.)

Несмотря на некоторые ошибки, перевод диалогов и монологов как главных, так и второстепенных персонажей опирается на контекст и выполнен отлично. То же самое можно сказать и об озвучке персонажей. Голоса таких русских актёров дубляжа, как Илья Исаев, Ольга Зубкова, Александр Дзюба и Александр Новиков, подобраны отлично и прекрасно подходят четырем главным игровым персонажам. Внимание к деталям чувствуется и при подборе голосов для второстепенных персонажей таких, как капитан полиции, жена Итана Марса, хирург Адриан Бейкер и продавец-араб, говорящий, как в оригинале, так и в дубляже с акцентом.

The Last of Us (букв. с англ. – «Последние из нас», в России официально издаётся под названием «Одни из нас») – компьютерная игра в жанре action-adventure (приключенческий боевик) с эле-

ментами survival horror (выживание в стиле хоррор) и стелс-экшена (основанный на скрытности боевик), разработанная студией Naughty Dog и изданная Sony Computer Entertainment. Игра была выпущена в 2013 году эксклюзивно для консоли PlayStation 3. В 2014 году вышла обновленная версия игры для PlayStation 4 – The Last of Us Remastered [11].

Действие игры происходит в постапокалиптическом будущем на территории бывших Соединённых Штатов Америки спустя двадцать лет после глобальной пандемии, вызванной опасно мутировавшим грибок кордицепс. Сюжет посвящён путешествию главных героев – контрабандиста Джоэла и девочки-подростка Элли, сыгранных Троем Бейкером и Эшли Джонсон с помощью технологии захвата движения. Креативным директором и сценаристом выступил Нил Дракманн. Музыка к игре написана композитором Густаво Сантаолаальей [12].

В локализации игры «The Last of Us» встречаются разные виды ошибок: одни из них – это фразы, изменение которых не влияет на сюжет или характер персонажей.

В одном из первых эпизодов главный герой Джоэл и его подруга Тесс пробираются через город, чтобы достать оружие. В локализации между ними происходит следующий диалог:

Джоэл: Осторожно!

Тесс: Ну, ясное дело.

Джоэл: Вопрос с подвохом.

Однако никакого вопроса от Тесс не было, и диалог звучит достаточно странно из-за неправильно переведённых реплик. В оригинале всё звучит следующим образом:

Joel: Be careful.

Tess: What, if I'm not?

Joel: That's a trick question.

Перевести данный диалог можно так:

Джоэл: Осторожно!

Тесс: А я что, не осторожна?

Джоэл: Вопрос с подвохом (перевод наш – Д.П.).

В другом эпизоде также происходит путаница. После сражения с зомби Джоэл произносит следующую реплику:

Джоэл: Всё, спускайтесь!

Перевести фразу главного героя необходимо следующим образом:

Джоэл: Всё, спускайся! (перевод наш – Д.П.).

Игроку непонятно, почему Джоэл вдруг обращается к кому-то во множественном числе, поскольку эту фразу он говорит одному человеку – девочке Элли, которая находится на крыше.

Однако в игре встречаются и более серьёзные ошибки при переводе, которые влияют на неправильное восприятие игроком взаимоотношений персонажей и раскрытия их характера.

Например, в одной из сцен женщина Марлин произносит следующее, рассказывая о мужчине, служившем в её отряде:

Marlyn: He was a good man.

В локализации Марлин произносит следующее:

Марлин: Он был мне другом.

Данная реплика в корне меняет отношение Марлин к персонажу. Игрок, слыша эту реплику в локализации, понимает взаимоотношения Марлин и солдата совершенно по-другому, даже не подозревая, что в оригинале Марлин имела в виду, что умерший человек был хорошим солдатом, а не её другом.

Неправильно переведённая фраза, которая повлияла на восприятие характера главного героя Джоэла, встречается в следующей сцене: в одном из эпизодов Джоэла спасает девочка Элли, убив напавшего на него человека. Джоэл злится и ругается, сетуя на то, что девочка подвергла свою жизнь опасности. Элли не понимает недовольства Джоэла и отвечает, что мужчина мог бы просто сказать спасибо.

Затем в локализации между персонажами происходит следующий диалог:

Джоэл: И знаешь, насчёт того раза... Спасибо, что спасла мне жизнь.

Элли: На здоровье.

Однако в оригинале характер Джоэла раскрывается совершенно по-другому, так как он так и не говорит Элли спасибо напрямую:

Joel: And just so we're clear about back there... It was either him or me.

Ellie: You are welcome.

Данный диалог играет большую роль в раскрытии характера главного героя Джоэла. Элли понимает, насколько тяжело Джоэлу произнести это простое слово, именно поэтому она, приняв завуалированные слова благодарности, отвечает Джоэлу: «You are welcome», хоть он и не произнёс фразу «Thank you for saving me» напрямую.

Перевести данный диалог можно следующим образом:

Джоэл: Чтобы закрыть ту тему... Так и было: либо он, либо я.

Элли: Пожалуйста (перевод наш – Д.П.).

Что касается продолжения первой части «The Last of Us II», в игре можно встретить указанные далее ошибки.

В одной из сцен происходит следующий диалог между Эбби и Оуэном, после которого персонажи начинают драться:

Abby: Sorry, I grew up. You should try it.

Owen: Oh, yeah? How do I do that, Abby? Try to find people who killed my family? Torture them?

Возникший между персонажами конфликт понятен достаточно ясно в оригинале: ссора возникла на почве того, что Эбби говорит, что «повзрослела» в отличие от Оуэна, над чем Оуэн иронизирует, вспоминая момент, когда Эбби несколько лет искала Джоэла, чтобы отомстить ему.

В локализации диалог звучит следующим образом и теряет логику, из-за чего становится непонятно, почему персонажи вдруг начинают ссориться:

Эбби: Это разумно. Серьёзно.

Оуэн: Да, и что мне делать, Эбби? Искать людей, которые убили моих родных? Пытать их?

Данный диалог следует перевести таким образом:

Эбби: Прости, что повзрослела. Тебе бы тоже попробовать.

Оуэн: Да, и как же мне это сделать, Эбби? Выследить людей, убивших мою семью? Пытать их? (перевод наш – Д.П.)

В другом эпизоде между Элли и Джесси происходит следующий диалог:

Элли: Ты же не пошёл туда один?

Игроку непонятна фраза, произнесённая Элли. В оригинале имелось в виду, что Джесси пришёл без подмоги в то место, где Элли сейчас находится, и фраза звучит следующим образом:

Ellie: Tell me, you didn't come alone.

Данную фразу Элли необходимо перевести так:

Элли: Скажи, что ты пришёл не один (перевод наш – Д.П.).

Сравнивая 1 и 2 часть «The Last of Us», можно сделать вывод, что продолжение игры было переведено и озвучено куда качественнее, чем это наблюдалось в первой части игры. В большинстве случаев переводчики опирались на контекст и вникали в сюжет, что значительно улучшило качество локализации.

Detroit: Become Human (с англ. – «Детройт: Стать человеком») – приключенческая компьютерная игра с элементами интерактивного кинематографа, разработанная французской компанией Quantic Dream, выпущенная Sony Interactive Entertainment для игровых приставок PlayStation 4 и Quantic Dream для ПК под управлением Windows [9]. Действие игры происходит в недалёком будущем, где существуют серийно выпускаемые андроиды – роботы-слуги, почти неотличимые от людей. Машины должны беспрекословно подчиняться своим хозяевам, но некоторые из них в результате программного сбоя становятся «девиантами» с собственной волей. В ходе игры игрок поочередно знакомится с тремя главными героями-андроидом, каждому из которых посвящена собственная сюжетная линия: андроид-домохозяйка Кэра (Вэлори Керри), защищающая маленькую девочку Алису, андроид-детектив Коннор (Брайан Декарт), отслеживающий неисправных андроидов-девиантов, и мятежник Маркус (Джесси Уильямс), пытающийся освободить сородичей из рабства. Нелинейный

сюжет игры содержит множество выборов и развилочек, и решения, принимаемые игроком в ходе диалогов и действий QTE (Quick Time Event, что переводится примерно как «сиюминутное событие»), отражаются на дальнейшем повествовании.

В данной игре от Quantic Dream также присутствуют некоторые неточности в переводе [9].

В одном из эпизодов андроид Маркус в Иерихоне может подойти к поломанному андроиду, который произносит следующую реплику:

Android: I am not in a very good shape, am I?

В ответ на эту фразу Маркус отрицательно качает головой, соглашаясь с тем, что дела робота плохи.

В локализации жест Маркуса в ответ на фразу андроида приобретает диаметрально противоположный смысл, поскольку фразу поломанного робота звучит следующим образом:

Андроид: Плохи, наверное, мои дела, да?

В другом моменте, в конце игры, андроид Маркус возвращается в дом своего хозяина Карла. Голосовой помощник произносит фразу: «Alarm deactivated. Welcome home, Marcus». В локализации фраза воспринимается по-другому, поскольку звучит как «Добро пожаловать, Маркус» и не передаёт того, что Маркус наконец вернулся в свою родную обитель, которая наполнена тёплыми воспоминаниями о Карле. Это то место, где Маркус чувствует себя в полной безопасности.

В следующем эпизоде игроку необходимо отгадать пароль от компьютера Хэнка, и андроид-детектив Коннор задаёт следующий вопрос:

Коннор: Что же мог выбрать старый матёрый полицейский?

Вопрос Коннора в оригинале больше подсказывает игроку, какой вариант пароля выбрать, поскольку андроид использует слово «эксцентричный»:

Connor: What could a hard-boiled eccentric lieutenant choose?

Перевод может звучать следующим образом:

Коннор: Что же мог выбрать матёрый эксцентричный лейтенант? (перевод наш – Д.П.)

Красной линией через всю игру проходит тема отношения людей к андроидам.

Людьми в игре «Detroit: Become Human» по отношению к андроидам используется личное местоимение «it», поскольку люди воспринимают андроидов как вещь.

Например, женщина Аманда, которая распоряжается андроидами, приказывает Коннору найти андроида Маркуса и использует по отношению к Маркусу местоимение «it»:

Amanda: Now deal with Marcus. We need *it* alive.

Рассказывая об андроиде, взявшем в заложники на крыше маленькую девочку, капитан полиции также говорит об андроиде как о неживом предмете:

Police captain: *It's* firing everything it moves, *it* already shot down two of my men. If *it* (об андроиде) falls, *she* (о девочке) falls.

Сам андроид-детектив Коннор также говорит о других андроидах, называя их местоимением «it»:

Connor: *It* saw the blue-haired Tracy; I know which way *it* went.

Однако для Коннора другие андроиды являются неживыми машинами только до тех пор, пока андроид-детектив сам не становится девиантом. В этом случае для девиантов другие андроиды – это «он» или «она», поскольку они воспринимают друг друга как личностей.

Говоря с Норт об андроиде, которого она видела в магазине, Маркус, ставший девиантом, произносит следующее:

Marcus: That android you were looking at in the store. *She* reminded you of who you were, didn't *she*?

Таким образом, в игре подчёркивается отношение людей к андроидам как к бесчувственным машинам. Машина – это не «he» или «she», а «it».

Однако в игре встречаются люди, которым андроиды небезразличны. Таким персонажем является Роуз Чепмен, которая сочувствует андроидам-девиантам. Именно она помогает переправлять их через границу в Канаде. Рассказывая об андроидах как о себе равных, Роуз произносит следующее:

Rose Chapman: When the first one arrived, last year... *he* was so lost and confused. We hid *him* here for a while, but... all *he* wanted to do was cross the border.

Этот приём, показывающий различное отношение к андроидам, полностью пропадает в локализации.

Например:

1) Аманда говорит о девианте:

Аманда: Разберись с Маркусом. *Он* нужен живым.

2) Лейтенант Хэнк говорит об андроиде:

Хэнк: Что-теперь-то *он* делает?

3) Капитан полиции о девианте и о живой девочке в одном монологе:

Капитан полиции: Снайперы бы сняли *его*, но *он* же стоит на краю. Если упадёт – вместе с *ней*.

4) Андроид-детектив Коннор о девианте:

Коннор: Был ли у *него* недавно эмоциональный шок?

5) Девианты об андроиде:

Маркус: *Он* рисковал ради нас. Нельзя *его* бросать.

6) Девиант Маркус о девианте:

Маркус: Та девушка в витрине «Киберлайф». *Она* напомнила тебе о твоей прежней жизни?

7) Сопереживающая девиантам Роуз:

Роуз: Мы *его* тут прятали, но... *он* всё смотрел в сторону границы.

Таким образом, можно сделать вывод, что в локализации разницы между отношением к девиантам нет. При переводе диалогов и фраз героев встречаются лишь незначительные ошибки, и качество локализации игры «Detroit: Become Human» достаточно высокое.

Таким образом, в данной исследовательской работе мы рассмотрели понятие FMV-игр и историю их развития, особенности и отличия от других продуктов масс-медиа, уточнили соотношение терминов «перевод» и «локализация» в контексте видеоигровой индустрии, рассмотрели проблемы локализации компьютерных игр в жанре интерактивного кино. На примере локализации игр в жанре интерактивного кино «Heavy Rain», «Detroit: Become Human», «The Last of Us I» и «The Last of Us II» мы выявили основные ошибки и трудности, с которыми может встретиться переводчик во время локализации, а также предложили свой вариант перевода. В дальнейших работах мы планируем изучить ошибки в локализации при рассмотрении других видеоигр в жанре интерактивного кино.

Среди самых распространенных причин неудачных локализаций можно выделить ограниченность сроков сдачи переводного продукта, невнимательность или возможная некомпетентность специалистов перевода и недостаток или полное отсутствие сопроводительных материалов от разработчика интернационализованного текста, включающего в себя все необходимые пояснения, способствующие значительному повышению качества перевода.

Большую опасность для адекватного понимания и восприятия видеоигрового проекта представляют не столько сами ошибки, сколько частотность их возникновения в ходе игры. Более грубые нарушения в переводе, в корне меняющие смысл повествования и способные изменить отношение игрока к персонажам и разворачивающимся в видеоигре событиям, относятся к уровню прагматических ошибок, которые, как правило, проявляются не сразу, а лишь по завершении игроком определенной миссии или даже всего сюжета игры. К сожалению, однозначного решения проблемы допущения ошибок в профессиональных переводах видеоигровых проектов не существует. Решение данной проблемы индивидуально для каждого разработчика и зависит от политики самой компании, от статуса издателя на определенном иностранном рынке, от степени сотрудничества издателя с той или иной студией перевода и от многих других менее очевидных, но крайне важных факторов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Епифанова, А. Б., Комиссарова, Ю. Г., Ремизова, С. В. Локализация и роль перевода в процессе локализации // Лингвистика, перевод, межкультурная коммуникация, дискурс травелога: материалы XVIII научно-практической конференции (Екатеринбург, 30 сентября 2016 г.) / под ред. И. А. Вылегжаниной. – Екатеринбург: ИМС, 2017. – С. 28-32.
2. Зеленко, К. Р. Особенности перевода компьютерных игр с учетом специфики данного вида перевода / К. Р. Зеленко // Наука, образование и культура. – 2017. – № 5. – С. 98-100.
3. Латышев, Л. К., Семенов А. Л. Перевод: теория, практика и методика преподавания. – М.: Академия, 2003. – С. 175-177.
4. Мугу М. С., Бричева М. М., Сасина С. А. Проблемы языковой локализации компьютерных игр // The Scientific Heritage. – 2021. – № 61-3 (61). – С. 40-42.
5. Пим, Э. Теоретические парадигмы в переводоведении. – Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2018. – С. 179.
6. Пименов, М. Подходы к локализации игр [электронный ресурс]. Режим доступа: <https://dtf.ru/gamedev/8611-podhody-k-lokalizacii-igr?from=digest> (дата обращения 03.11.2021)
7. Самая полная история FMV игр [электронный ресурс]. Режим доступа: <https://stopgame.ru/blogs/topic/107567> (дата обращения 01.11.2021).
8. Семенов, А. Локализация игры: взгляд со стороны переводчика [электронный ресурс]. Режим доступа: <https://app2top.ru/columns/lokalizatsiya-igr-vzglyad-so-storony-perevodchika-82281.html> (дата обращения 03.11.2021).
9. Трудности перевода. Detroit: Become Human [электронный ресурс]. Режим доступа: <https://youtu.be/НуQ1q9GAKtw> (дата обращения 03.11.2021).
10. Трудности перевода. Heavy Rain [электронный ресурс]. Режим доступа: <https://youtu.be/S-nqiqCLNzA> (дата обращения 01.11.2021).
11. Трудности перевода. The Last of Us [электронный ресурс]. Режим доступа: <https://youtu.be/B38jZ2d9cg4> (дата обращения 01.11.2021).
12. Трудности перевода. The Last of Us: Part II [электронный ресурс]. Режим доступа: <https://youtu.be/O-Y-dtRoaZg> (дата обращения 01.11.2021).
13. FMV-игра [электронный ресурс]. Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/FMV-%D0%B8%D0%B3%D1%80%D0%B0> (дата обращения 01.11.2021).
14. Шелл, Д. Геймдизайн: как создать игру, в которую будут играть все. – М.: Альпина Паблишер, 2019. – С. 182.
15. Эпштейн, О. В. Проблемы переводческой адаптации англоязычных игровых AAA-проектов // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2021. – № 3 (102). – С. 143-153.
16. Role-Playing Game Studies: Transmedia Foundations / edited by J. P. Zagal, S. Deterding. – New York: Routledge, 2018. – 494 p.

О.А.Липовая

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СЛОЖНЫХ СИНТАКСИЧЕСКИХ ЦЕЛЫХ С ИЗЪЯСНИТЕЛЬНЫМИ ОТНОШЕНИЯМИ МЕЖДУ КОМПОНЕНТАМИ

Аннотация. В данной работе исследуются сложные синтаксические целые (ССЦ), между компонентами которых складываются отношения изъяснения, то есть единицы, выражающие связный смысл.

Ключевые слова: сложное синтаксическое целое, сверхфразовое единство, изъяснение, изъяснительные отношения, изъясняемый компонент, изъясняющий компонент, опорный элемент, при-словная связь, смысл, смыслообразование.

О.А. Lipovaya

STRUCTURAL AND SEMANTIC FEATURES COMPLEX SYNTACTIC INTEGERS WITH EXPLANATORY RELATIONS BETWEEN COMPONENTS

Abstract. In this paper, we study complex syntactic integers, between the components of which there are relations of explanation, that is, units expressing a coherent meaning.

Keywords: complex syntactic whole, supra-phrasal unity, explanation, explanatory relations, explicable component, explanatory component, supporting element, verbal connection, meaning, meaning formation.

Собственно-изъяснительные отношения реализуются в системе сложного синтаксического целого, которая делится на две составляющие: первый компонент – собственно-изъясняемая часть, второй компонент – изъясняющая часть. Об иерархической организации этих частей в системе можно говорить только в семантическом отношении, так как речь идет об отношениях, возникающих между синтаксически самостоятельными единицами. Первая часть системы содержит в своей структуре опорный элемент, семантика которого требует изъяснения, то есть обязательного дальнейшего развертывания значения до его достаточности в грамматически самостоятельном предложении (или в группе самостоятельных предложений), которые оформляют смысл второго компонента системы – изъясняющей части. Смысл изъясняющей части выражает ситуацию или ряд ситуаций как объект мысли, необходимый для полного понимания значения опорного элемента из изъясняемой части, а, следовательно, и ее смысла в целом [2].

Связь между компонентами системы ССЦ с собственно-изъяснительными отношениями при словная, то есть изъясняющая часть соотносится не со всей изъясняемой частью, а только с опорным элементом из ее структуры. Смысл изъясняющей части конкретизирует значение опорного элемента, который и является средством связи обоих компонентов системы ССЦ с собственно-изъяснительными отношениями. Ср.: *Кеша хорошо знал. В таких случаях бесполезно кричать, звать на помощь (А. Курляндский)*. В приведенном ССЦ сообщается о событии, оцениваемом говорящим. Предложение *Кеша хорошо знал* является изъясняемой частью системы целого, так как содержит опорный элемент *знал*, семантика которого требует изъяснительных отношений, представленных связью данного компонента системы с другим – изъясняющим. Собственно, изъясняемый элемент выражен глаголом в значении «Обладать знаниями чего-л., иметь специальные познания в какой-л. области» [4]. Указанный опорный элемент не требует обязательного объекта в структуре данного предложения. На обобщенный характер объекта знания указывает начало изъясняющей части «*В таких случаях...*». Смысл изъясняющего компонента отображает объект-ситуацию действия, обозначенного глаголом, *знал*. В собственно-изъяснительных ССЦ от опорного слова в изъясняемой части возможна, как правило, постановка только одного косвенного падежного вопроса к смыслу изъясняющей части. В данном случае: *...знал (о чем?). В таких случаях бесполезно кричать, звать на помощь*.

Собственно-изъяснительные отношения, складывающиеся между компонентами системы ССЦ, характеризуются признаком смежности, поэтому порядок следования частей, как правило, носит линейный характер. Линейный порядок следования частей, по мнению исследователя Т.М. Николаевой, это такое «...описание порождения текста, при котором представлены правила развертывания текстовой цепочки слева направо, с соответствующими содержательными и формальными характеристиками...» [3, 40]. В нашем анализе обычно изъясняющее следует за изъясняемым. Ср.: *Размышляю... Завтра будет новый день и все повторится сначала (Т. Устинова)*. В данном ССЦ говорящий имеет непосредственное отношение к тому, о чем сообщается в изъясняющей части: пытается осознать степень повторяемости. Предложение *размышляю...* является препозитивной изъясняемой частью системы целого. При таком порядке следования компонентов системы ССЦ порядок передачи изъяснения будет прямым. Данный порядок следования частей закреплен наличием в структуре изъясняемого компонента опорного элемента *размышляю*, требующего реализации своего объектного значения в последующей изъясняющей части, оформленной грамматически самостоятельным предложением.

Встречаются примеры с обратным порядком следования системы компонентов, то есть изъясняемая часть находится после изъясняющей. Ср.: *Да, вполне может быть, что он вернулся. Завтра я буду знать точно (Е. Вистунов)*. В данном примере смысл изъясняемого компонента оформлен последним предложением, содержащим опорный элемент, *буду знать*, который требует реализации изъяснительных отношений. Изъясняющий компонент этого ССЦ препозитивен. Начальное «*Да, ...*» является показателем непосредственной связи изъясняющего с предшествующим повествованием. В

данной системе целого реализуется обратное расположение частей. В изъясняющем компоненте выражено сомнение говорящего относительно наличия/отсутствия лица, на которое указывает местоимение *он*. В данном случае выражается ситуация, участником которой является сам говорящий (ср. личную форму предиката и местоимение *я* в структуре изъясняемой части).

Таким образом, изъясняющий компонент занимает, как правило, постпозицию по отношению к изъясняемому, но может быть и препозитивен.

В.А. Белошапкина, исследуя сложное предложение, особо выделяет сложноподчиненные предложения, выражающие «сообщение о сообщении». Особенностью их, считает исследователь, является специфическая организация временных планов частей. К данному типу относят собственно изъяснительные СПП и СПП, структура которых может быть соотнесена со структурой изъяснительного СПП, а именно: СПП, совмещающие свойства изъяснительных и местоименно-соотносительных (*Люди знали о том, что где-то, далеко от них, идет война*), соответствующие изъяснительным бессоюзные сложные предложения (*Люди знали: где-то, далеко от них, идет война*) и некоторые СПП присубстантивного типа. Автор цитируемой выше работы отмечает, что «...в предложениях, содержащих “сообщение о сообщении”, время действия главной части сложноподчиненного предложения и соотнесенной с ней части бессоюзного предложения определяется с точки зрения говорящего (т.е. по отношению к моменту речи), время же действия придаточной части и соотнесенной с ней части бессоюзного сложного предложения определяется с точки зрения участника первого рассказываемого действия (т.е. по отношению ко времени этого действия)...» [1, 194 – 195], в подобного рода конструкциях «...развиваются относительные временные значения одновременности, предшествования, следования» [1, 194 – 195].

Как известно, соотношение временных значений предложений является одним из средств связи их в тексте. В анализе нашего материала мы наблюдаем то же самое общее значение - «сообщение о сообщении». Наблюдается та же специфическая организация временных планов частей: время действия изъясняемой ситуации определяется по отношению к моменту речи, время совершения действия в изъясняющей ситуации определяется по отношению ко времени изъясняемого действия, а значит, в изъясняющей части выражаются относительные временные значения одновременности, предшествования и следования. Ср.: *...тоже забыл его спросить, как его зовут. Впрочем, я не уверен. Спросить, может, и не забыл. – Но в таком случае забыл ответ. А третьего не дано, если я спросил, он не мог не назвать свое имя (С. Файбисович).*

...Не уверен (в чем?). Спросить, может, и не забыл. – Но в таком случае забыл ответ. Из смысла, приведенного ССЦ следует, что время действия ситуации, выраженной в изъясняющем компоненте, устанавливается как относительное значение предшествования по отношению ко времени проявления предикативного признака, выраженного в изъясняемом компоненте и устанавливаемого по отношению к моменту речи: *...я не уверен* (совпадает с моментом речи). Или: *Кеша понял. Продавец просто хочет украсть его медальон (А. Курляндский).* Из смысла, приведенного ССЦ следует, что время действия (желания украсть) имеет более широкие временные границы проявления, чем время действия ситуации, выраженной в изъясняемом компоненте. Но обе ситуации оказываются одновременными в определенный момент, то есть в тот, в который субъект изъясняемой ситуации «понял», и после него, то есть до момента речи говорящего. Ср. еще: *Я прошу вас. Не уезжайте так скоро (Е. Ветров).* В приведенном ССЦ предикат изъясняемой части *прошу* обуславливает реализацию пропозитивной установки просьбы. Содержание самой просьбы передается смыслом изъясняющей части и выражено формой повелительного наклонения. Речь о просьбе и сама просьба развиваются последовательно: сначала речь о просьбе, затем просьба.

С точки зрения состава, изъясняемый компонент в системе может быть выражен как двусоставным, так и односоставным предложениями. Среди последних особенно активны неопределенно-личные и безличные предложения, так как именно в этих структурах особое внимание сосредоточивается на действии, семантика которого является источником развития изъяснительных отношений. Если при этом в изъясняемом компоненте в функции главного члена предложения и одновременно опорной словоформы употребляется глагол со значением *сообщения*, то изъясняющий компонент может выражать все три временные значения. Ср.: *Из Санкт-Петербурга сообщили. Митинг прошел при большом скоплении народа (АИФ).* В приведенной системно организованной последовательности

двух самостоятельных предложений в изъясняющем предложении выражается относительное временное значение предшествования по отношению ко времени действия в изъясняемой части. Данное синтаксическое целое может выражать и два других относительных временных значения: *Из Санкт-Петербурга сообщили. Митинг проходит при большом скоплении народа.* В момент сообщения, которое протекало до момента речи, проходил митинг – значение одновременности; *Из Санкт-Петербурга сообщили. Митинг будет проходить при большом скоплении народа.* Митинг будет проходить после момента сообщения, которое, в свою очередь происходило до момента речи – значение следования по отношению к сообщению, выраженному в изъясняемом предложении. Ср. еще: *...Но ведь формально-официально никто мне и не предлагал высокого поста, откуда я это взял?*

А слышал от украинской делегации СП. Утром до открытия съезда подошел Борис Олейник. – Украинские письменники ставят на тебя! И другие делегации то же самое (С. Залыгин). Ср. возможные временные значения изъясняющего компонента: *...А слышал от украинской делегации (что?). ...Украинские письменники поставили (будут ставить) на тебя. И другие делегации то же самое.* Ср. также функционирование в роли опорных словоформ других частей речи со значением сообщения, понимания: *Председателю стало понятно. Сотрудничества больше не будет (М. Шолохов)* – значение следования по отношению ко времени понимания, которое протекало до момента речи; *Председателю стало понятно (что?) Сотрудничества больше не было* – значение предшествования результатам в момент понимания; *Сотрудничества больше нет* – значение одновременности.

Если опорная словоформа выражена глаголами другой семантики, относительное временное значение изъясняющей части определяется, скорее всего, смыслом синтаксического целого. Ср.: *Мне просто повезло. Он заставил меня сесть за руль и жать на полной скорости, сам сидел рядом со мной на переднем сиденье. Я резко затормозил на светофоре. Бандит в этот момент оглянулся назад. Он стукнулся о лобовое стекло (Е. Вистунов) - ...повезло (в чем?) Он заставил меня сесть... - значение предшествования моменту осознания везения. Возможно значение одновременности: Мне просто повезло. Он заставляет меня сесть.* Осознание везения протекает в момент изменения позиции говорящего. Значение следования не предусмотрено логикой развития реальных событий, описываемых в целом.

Следует отметить, что однозначность относительного временного значения всегда наблюдается там, где есть лексические средства выражения именно одного, единственно возможного соотношения абсолютного и относительного временных значений. Ср. в следующем ССЦ, где опорная словоформа со значением сообщения, понимания: *Понимаю. Это, которые еще до исторического материализма родились (И. Ильф, Е. Петров)* – только значение предшествования. Примеры с другой семантикой опорных словоформ: *Вы мне очень напоминаете моего покойного мужа. У него тоже была хорошая деловая хватка (Е. Вистунов)* – только значение предшествования; *Ждать ему пришлось недолго. Примерно через час в переулок въехал фургончик с надписью на борту: «Муниципалитет. Ремонтные работы» (Е. Вистунов)* – значение следования. Оно же сохраняется и при изменении временной формы предиката в изъясняющем компоненте: *Ждать ему пришлось недолго. Примерно через час в переулок въезжает фургончик с надписью на борту...*

ЛИТЕРАТУРА

1. Белошапкина, В.А. Современный русский язык. Синтаксис. – М., 1977. – 248 с.
2. Липовая, О.А. Структурная и системная организация сложного синтаксического целого как компонента текста // Язык и речь в синхронии и диахронии: Материалы Международной заочной научной конференции (Таганрог, 24 ноября 2017 г.). Ростов-на-Дону: Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)», 2018. С. 92-94.
3. Николаева, Т.М. Лингвистика текста (современное состояние и перспективы) // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. VIII. М.: Прогресс. 1978. – С. 5-43.
4. Словарь русского языка: В 4-х т./ РАН, Ин-т лингвистич. исследований; Под ред. А. П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999. Т. 1. А-Й. – 702 с.

КОМПЛЕКСНЫЙ АНАЛИЗ АНГЛИЙСКИХ АНИМАЛИСТИЧЕСКИХ ПОСЛОВИЦ

Аннотация. Анималистические пословицы ярко отражают английскую языковую картину мира. В статье представлен комплексный анализ структуры этих пословиц, их происхождения, механизм действия когнитивной метафоры, вводящий анималистические пословицы в антропологическую парадигму. Пословицы классифицированы по типу выражаемого ими содержания.

Ключевые слова: языковая картина мира; когнитивная метафора; метафорическая проекция; антропологическая парадигма.

L. G. Pavlenko, V. A. Semeshina

COMPLEX ANALYSIS OF ENGLISH ANIMALISTIC PROVERBS

Abstract. Animalistic proverbs brightly reflect the English language map of the world. The article represents the complex analysis of the structure of these proverbs, their origin, the mechanism of the metaphorical mapping due to which they enter the anthropological paradigm. The proverbs are classified according to the meaning they express.

Keywords: the language picture of the world; cognitive metaphor; metaphorical mapping; anthropological paradigm.

Пословицы - важная составляющая любого языка. Они выполняют дидактическую функцию (поучать, предостерегать, напоминать) [1, 251]. Английские анималистические пословицы требуют особого изучения в когнитивном (познавательном) аспекте лингвокультурной информации, заложенной в них, так как они отражают языковую картину мира английского языка, являются ценным источником сведений о культуре страны и менталитете народа [3, 10-11]. Приступая к исследованию английских анималистических пословиц, мы ставим перед собой ряд комплексных задач, а именно: выявить, какие животные ложатся в их основу, что из себя представляют пословицы в структурном плане, какими типами предложений они представлены, как работает механизм образования пословиц, какие из них исконные, а какие заимствованы из других языков, что выступает средствами выразительности, а также выявить содержание пословиц и классифицировать их по принципу содержания.

Методом сплошной выборки из Оксфордского словаря пословиц отобрано 120 изучаемых пословиц [4].

В состав анималистических пословиц входят наименования:

- прирученных домашних животных: dog (24), cat (14), horse + mare (14 + 1), cow (4), pig + swine + hog (1+2 + 1), sheep + lamb (1 + 1), camel (1);
- грызунов: mouse + rat (5 + 1);
- диких животных, на которых охотились, в том числе в колониях: lion (4), hare (3), wolf (3), elephant (2), monkey (2), crocodile (2), tiger (2), leopard (1), bear (1),
- рыб (5);
- пресмыкающихся: snake (1), холоднокровных: frog (1);
- домашних птиц: chicken (3), goose (2), cock (1), turkey (1), gander (1),
- диких птиц: eagle (2), hawk (2), crow (1), lark (1).

Пословицы-анимализмы появились в английской языковой картине мира в процессе длительного освоения человеком дикой природы, что было условием его выживания. Одних животных человек приручил, одомашнивал, на других охотился. Для этого нужно было хорошо знать их особенности и повадки.

В структурном отношении выделяются пословицы, представленные разнообразными типами предложений. Простые изъявительные предложения: *Hunger drives the wolf out of the wood* (43%), сложносочиненные предложения: *Big fleas have little fleas upon their backs to bite them, and little fleas have lesser fleas, and so ad infinitum* (9,5%), сложноподчиненные предложения с придаточным подлежащим: *What's sauce for the goose is sauce for the gander* (1,5%); с придаточным определительным: *little birds that can sing and won't sing must be made to sing* (9%). Широко распространен структурный тип пословиц в виде эмфатических сложноподчиненных предложений с ограничительным определительным придаточным предложением, вводимым местоимениями *that, it*: *It is a good horse that never stumbles* (2%). Часто встречаются сложноподчиненные предложения с придаточного времени: *When the cat's away, the mice will play* (8%), с придаточными места: *Where bees are, there is honey* (2%), с придаточными причины: *Because a man is born in a stable that does not make him a horse* (1,5%), с придаточными условия: *If you run after two hares you will catch neither* (9%), с придаточными сравнительными: *There are as good fish in the sea as ever came out of it* (9,5%). Реже наблюдаются риторические вопросы: *What can you expect from a hog but grunt? Why keep a dog and bark yourself?* (2%). Некоторые пословицы обличены в форму повелительных предложений: *Give a dog a bad name and hang him*. Структурное разнообразие построения пословиц неслучайно. Если одни из них зародились еще в средние века, то другие – в XX веке. Так, например, с 1200 года употребляется пословица *Big fish eat little fish*, с 1250 г. – *Every cock will crow upon his own dunghill* (восходит к Сенеке), с 1386 г. – *While two dogs are fighting for a bone, a third runs away with it*, с 1395 г. – *The higher the monkey climbs the more he shows his tail*. А следующие пословицы вошли в обиход только в прошлом веке: *Every dog is allowed one bite* (1902 г. – пословица основана на старинном законе, согласно которому владелец домашнего животного не мог обвиняться в «дикости» своего питомца, пока не имел возможности убедиться в этом [OLH, 82] *A dog is for life, not just for Christmas* (в 1978 г. слоган Британской национальной лиги защиты собак предотвращал рассматривать щенков в качестве рождественских подарков). С 1994 г. употребляется японская пословица *A clever hawk hides its claws*.

Часть пословиц имеют библейское происхождение: *The dog returns to its vomit, Do not throw pearls to swine*; некоторые пришли из латинского языка: *If you lie down with dogs, you will get up with fleas, Dogs do not eat dogs*. Басни Эзопа – сокровищница пословиц, хлынувших в разные языки: *A mouse may help a lion, Don't sell the skin till you have caught the bear*. Исторические факты и персоналии своей страны обогащали словарь пословиц. Так, при Ричарде III (чьим герольдическим знаком был боров, кабан) было три советника – лорд Ловелл, сэр Ричард Рэтклифф и сэр Уильям Кэтесби. С 1516 г. аллюзия на этих персонажей используется в качестве пословицы: *The cat, the rat, and Lovell the dog, rule all England under the hog* [4, 47]. Рифма в пословице способствовала ее запоминанию. Немало пословиц пришло из произведений У. Шекспира: *Care kill the cat, If two run on a horse, one must ride behind*.

Контактируя с разными народами, англичане заимствовали пословицы из их языков. Приведем примеры некоторых из них: индийск. *If you have to live in the river, it is best to be friends with the crocodile*; тибетск. *Better to live one day as a tiger, than a thousand years as a sheep*, китайск. *A man who has once been bitten by a snake fears every piece of rope*; японск. *A frog in the well knows nothing of the sea*; иранск. *With a sweet tongue and kindness, you can drag an elephant by a hair*; малийск. *No matter how long a log stays in the water, it doesn't become a crocodile*; африканск. *When spider webs unite, they can tie up a lion*, русск. *Do not call a wolf to help you against the dog*.

В основе образования пословиц лежит метафора. После выхода популярной книги Дж. Лакоффа и М. Джонсона «Метафоры, которыми мы живем», адресованной не только ученым-лингвистам, но и широкому кругу читателей, метафора стала самостоятельным объектом изучения когнитивной лингвистики [2]. Авторы бестселлера объясняют сущность метафоры в понимании и описании предмета одного вида в терминологии другого. Основной тезис когнитивной теории метафоры заключается в том, что в основе процессов метафоризации лежат процедуры обработки структур знаний, которые реализуются во фреймах и сценариях. Эти знания составляют обобщенный опыт взаимодействия человека с миром объектов и миром социумов. Рассмотрим это на примере пословицы *Wanton kittens make sober cats* «Распутные (шаловливые) котята вырастают в трезвых (добропорядоч-

ных) кошек» (здесь и далее перевод наш – Л. П., В. С.). Котята, как и маленькие дети, шумные, склонные к смеху, играм. Взрослые кошки приобретают степенность. Образ источника – котята, кошки, образ цели – дети, взрослые люди. В результате метафорической проекции происходит наложение образа источника на образ цели [2, 25], пословицы с анималистическими персонажами входят в антропоцентрическую парадигму. Наблюдения за жизнью домашних и диких животных позволили человеку сделать выводы, которые можно распространить не только на животных, но и на людей. Употребляя пословицу, говорят о людях, а не о животных, например, желая успокоить краснеющих от стыда за поведения детей их родителей.

Рассмотрим, какое содержание имеют пословицы с анимализмами. Их трудно свести в большие группы, многие пословицы характеризуются индивидуальным смыслом.

АБСУРДНОСТЬ: DO not call a wolf to help you against the dogs [4,349] «Не зовите волка справиться с собаками». Собака – друг человека, даже если она ослушалась, дикий зверь не поможет человеку справиться с ней, еще и человеку достанется. Пословица учит ценить проверенного друга, и ни при каких условиях не противопоставлять ему первого попавшегося.

АЛЬТЕРНАТИВА: There are more ways of killing a cat than choking it with cream. There are more ways of killing a dog than choking it with butter. There are more ways of killing a dog than hanging it. There is more than one way to skin a cat [4, 342]. Речь идет о выборе наказания, его целесообразности. Компаративный характер пословиц подчеркивает возможность выбора.

АМБИЦИИ: The higher the monkey climbs the more he shows his tail [4, 154]. Кто обратит внимание на рядового человека? А вот если он будет «светиться» в шоу-бизнесе, политике, он всегда будет на виду, ему не простят его недостатки. Повтор сравнительной степени прилагательного the higher – the more придает выразительность пословице.

БЕСПОКОЙСТВО (излишнее): Care kill the cat [4, 44] - «Излишняя забота о кошке сгубила ее». Здесь care в значении “worry”.

БЛАГОДАРНОСТЬ: Never look a gift horse in the mouth [4, 128]. Возраст лошади определяют по состоянию зубов: чем она старше, тем зубы кажутся длиннее от заболевания десен. Пословица предупреждает от неблагодарности за подарок.

ВЗЯТИЕ ОБЯЗАТЕЛЬСТВ: A dog is for life, not just for Christmas [4, 82] - «Собаку заводят на всю жизнь, это не рождественский подарок». Как было отмечено выше, так звучит лозунг Британской национальной лиги защиты собак, введенный в 1978 г. с намерением отговорить людей дарить щенков в качестве Рождественских подарков.

ВОЗМОЖНОСТИ: All is fish that comes to the net [4, 118] - «Все, что попало в сети, – рыба». Все можно использовать с пользой для себя.

ВОЛЯ И НАМЕРЕНИЕ: You can take a horse to the water, but you can't make him drink [4, 158]. Сколь упорны вы бы ни были в вовлечении своего ребенка или ученика в процесс обучения, без его собственного желания, результатов учебы не будет.

ГАРМОНИЯ: Hawks will not pick out hawks' eyes [4, 191] - «Ястреб ястребу глаз не выклюет». Между собой эти птицы могут драться сколько угодно, но перед лицом общего врага они объединятся. Так следует поступать и людям: объединять усилия против общего врага. Birds in their little nests agree [4, 27] - «Птицы в гнезде не дерутся». Английские дети слышат эту пословицу в раннем детстве, когда родители или няни учат их быть дружными с братьями и сестрами.

ГОСТЕПРИИМСТВО: Fish and guests smell after three days [4, 118]. Трудно соблюдать гостеприимство, когда гость злоупотребляет им. Рыба – скоропортящийся продукт, через три дня ее можно только выбросить. Терпения хозяина на гостей также не распространяется на более длительный срок.

ДЕМОНСТРАЦИЯ ГОРЯ: A bellowing cow soon forgets her calf [4, 17] - «Ревущая корова вскоре забывает теленка». Чрезмерная демонстрация горя проходит быстро.

ДОСТОИНСТВО: Eagles don't catch flies [4, 89] – «Орлы мухами не питаются». Великие и достойные люди не погружаются в мелочи, не водятся с пустыми людьми. Better to live one day as a tiger than a thousand years as a sheep [4, 23] - «Лучше прожить один день тигром, чем тысячу лет овцой». В тибетской пословице сравнивается красивое, смелое, свободное и гордое животное с домашним животным, предназначенным на убой.

ЖЕЛАНИЕ И ВОЗМОЖНОСТИ: If the sky falls we shall catch larks [4, 289] - «Упади небо, и мы будем ловить жаворонков». Так насмешливо говорят о тех, кто собирается сделать многое, но только если им никто и ничто не помешает. If wishes were horses, beggars would ride [4, 349] - «Если бы желания были лошадьми, просители стали бы наездниками». When the cat is away, the mice will play [4, 47] «Мышам веселье, когда нет кота». Правда жизни заключается в том, что поведением животных и людей подчас управляет страх.

ЖЕСТОКОСТЬ: It is easy to find a stick to beat a dog [4, 301]. Легко оправдать грубое мнение или поступок, как легко найти палку, чтобы ударить собаку.

ЗАБОТА: God tempers the wind to the shorn lamb [4, 133] - «Бог умирляет ветер для стриженного ягненка». Бог следит за тем, чтобы несчастья не обрушились на тех, кто и так слаб и беспомощен.

ЗАКОН: Every dog is allowed one bite [4, 82] – «Каждой собаке разрешается разок укусить незнакомца». Как отмечалось выше, пословица основана на старом законе, согласно которому владелец собаки не отвечал за вред, причиненный ею, если не был осведомлен о ее злобном характере. Если же собака кусала кого-то хоть один раз, считалось, что хозяин осведомлен о ее диких повадках и отвечает за них перед обществом.

ЗАКОН ПРИРОДЫ: The caribou feeds the wolf, but it is the wolf who keeps the caribou strong [4, 45]. В мифах американских и канадских индейцев волк наделен могущественной жизненной силой. В параллельной конструкции пословицы подчеркивается сложная взаимозависимость разных животных. В некоторых пословицах отражены многовековые наблюдения за природой, изменениями в ее календаре. March comes in like a lion, and goes out like a lamb [4, 204] - «Март приходит как лев, а уходит как ягненок». Начало марта холодное, грозное, а конец – теплый и спокойный. On the first of March, the crows begin to search [4, 116]. Пословица отражает связь природы с физиологией птиц, в это время у ворон начинаются брачные игры. May chicken come cheeping [4, 207] - «Майские цыплята постоянно пищат». Цыплята, вылупившиеся в мае, считаются слабыми, они постоянно пищат. Big fleas have little fleas upon their backs to bite them, and little fleas have lesser fleas, and so ad infinitum [4, 26] - «На больших блохах паразитируют маленькие блохи, на маленьких - еще меньшие, и так до бесконечности». Пословица подчеркивает круговорот вещей в природе, где нет независимых особей, на каждое живое существо есть насекомые, паразиты, которые ухудшают их жизнь. No foot, no horse [4, 228] – «Нет ноги, нет и лошади». Без полноценной ноги лошадь не может выполнять задачи, предназначенные ей природой. В пословице A good horse cannot be of a bad colour [4, 137] - «Хорошая лошадь не может быть плохого цвета» наблюдается антонимичное сопоставление лексем good – bad. Big fish eat little fish [4, 25] - «Большие рыбы поедают малых». Для того, чтобы жить, животные большого размера питаются животными малого размера. Сильный, властный человек пользуется многочисленными услугами людей, стоящих ниже его на иерархической лестнице. Because a man is born in a stable that does not make him a horse [4, 201] - «Рожденный на конюшне не является лошадью». Суть человеческого естества не зависит от места его рождения.

ИГНОРИРОВАНИЕ: Dogs bark but the caravan goes on [4, 84]. Следует игнорировать тявканье или подзуживание, а сосредоточиться на своем деле.

ИЗМЕНЕНИЯ ОБСТОЯТЕЛЬСТВ: There are no birds in last year's nest [4, 27] - «В прошлогоднем гнезде нет птиц». Изменились обстоятельства, которые следует учитывать; прошло время, сменились герои.

КОМПРОМЕТАЦИЯ: Give a dog a bad name and hang him [4, 81] - «Назови собаку плохим именем и повесь ее». Плохая информация «липнет» к человеку, с испорченной репутацией он безнадежен.

КОМПРОМИСС: If two ride on a horse, one must ride behind [4, 332] «Если на лошади двое, один обязательно сзади». Пословица, восходящая к У. Шекспиру, учит находить неизбежные компромиссы, что важно для общения.

НЕБЛАГОДАРНОСТЬ: Feed a dog for three days and he will remember your kindness for three years; feed a cat for three years and he will forget your kindness in three days [4, 81]. Японская пословица аккумулирует наблюдения собачьей преданности у многих народов и, наоборот, стремление к независимости у кошек.

НЕВОЗМОЖНОСТЬ ИЗМЕНЕНИЯ. Различают невозможность изменения по нескольким причинам. Во-первых, из-за причин, противостоящих природному естеству. *The leopard doesn't change his spots* [4, 182] - «Леопард не меняет свои пятна». Это аллюзия на Иеремию из «Ветхого Завета»: *Can the Ethiopian change his skin, or the leopard his spots?* Речь не об упрямстве, не о неумении, а об объективной физической невозможности пойти против природы. Во-вторых, невозможность изменений может быть вызвана возрастом, старостью: *You can't teach the old dog new tricks* [4, 314] - «Старого пса новому не научишь» - есть предел физическим и когнитивным способностям.

НЕОБХОДИМОСТЬ: *Hunger drives the wolf out of the wood* [4, 160] - «Голод выгоняет волка из леса». *A bird never flew on one wing* [4, 27]. Последняя пословица употребляется шотландцами и ирландцами, часто во время застолий, предлагая выпить очередную порцию алкоголя.

НЕОТВРАТИМОСТЬ НАКАЗАНИЯ: *As well be hanged for a sheep or a lamb* [4, 23] - «неважно за что быть повешенным – за овцу или за ягненка». Пословица представлена неполным простым предложением, подлежащее и сказуемое легко восстанавливаются в процессе речи. Содержание пословицы заключается в неотвратимости наказания, какое бы преступление ни совершилось - малое или большое.

НЕСПЕШНОСТЬ: *Nothing should be done in haste but gripping a flea* [4, 232]. Народная мудрость окорачивает суетящихся поспешников с помощью сниженности анималистической номинации – кто же признается, что у него есть блохи?

НЕВЕЖЕСТВО: *Nothing so bold as a blind mare* [4, 233] - «Никто так не смел, как слепая кобыла». Незрячее животное не видит опасности.

ОБСТОЯТЕЛЬСТВА: *Every cock will crow upon his own dunghill* [4, 57] - «Всяк петух пропоет на домашней навозной куче». Речь идет о комфортных обстоятельствах, а где, как не дома, все мы чувствуем себя расслабленно, без напряжения. Пословица восходит к Сенеке.

ОГРАНИЧЕННОСТЬ: *A frog in the well knows nothing of the sea* [4, 125] - «Лягушка в колоде даже не знает о море». Японская пословица означает, что не следует забывать об ограниченности своего жизненного опыта.

ОПЫТ: *A man who has once been bitten by the snake fears every piece of rope* [4, 28] - «Укушенный змеей боится и веревки». В китайских и японских пословицах змея фигурирует часто. Языковая картина мира тесно связана с картиной мира народа. *The grey mare is the better horse* [4, 142] - «Лучшая лошадь – сивая кобыла». Если применить эту пословицу к области семейных отношений, то получается, что жена в семье более компетентна, чем муж. *You cannot catch old birds with chaff* [4, 48] - «Стреляного воробья на мякине не проведешь». Умудренных опытом людей не легко обмануть.

ОСТОРОЖНОСТЬ (излишняя): *A cat in gloves catches no mice* [4, 46]. Если боишься запачкать ручки - ничего не добьешься.

ОБМАНЧИВАЯ СУЩНОСТЬ: *No matter how long a log stays in the water, it doesn't become a crocodile* [4, 191] – «Неважно, сколько бревно остается в воде, крокодилом оно от этого не станет». Малийская пословица означает, что существенные характеристики человека не изменяются под воздействием внешних условий.

ПЕРЕПОЛНИТЬ ЧАШУ ТЕРПЕНИЯ: *It is the last straw that breaks the camel's back* [4, 177]. Даже малое усилие может кардинально изменить ситуацию.

ПРАВИЛА СООБЩЕСТВА: *Dog does not eat dog* [4, 82] - «Собаки не поедают друг друга». Пословица пришла из латинского языка, в Древнем Риме устанавливались многие правила, регулирующие действия сообществ.

ПРАГМАТИЗМ: *It doesn't matter if a cat is black or white, as long as it catches mice* [4, 46] - «Неважно, какого цвета кошка, если она ловит мышей». Суть китайской пословицы сводится к эффективности использования людей, предметов, животных по своему природному назначению вне зависимости от сопутствующих параметров. *If you have to live in the river, it is best to be friends with crocodile* [4, 189] – «Если вынужден жить в реке, подружись с крокодилами». Индийская пословица учит, как быть в добрых отношениях с теми, под чьей властью живешь. *Don't sell the skin till you have caught the bear* [4, 282]. Хорошо знакомая пословица пришла, оказывается, из басен Эзопа и предостерегает от преждевременного наслаждения плодами труда, сначала этот труд надо завершить. *Why keep a dog and bark yourself?* [4, 170] «Зачем лаять самому, если держишь собаку? *Why buy a cow*

when milk is so cheap? [4, 63] - «Зачем покупать корову, когда молоко дешево?» Это редкие пословицы в форме риторического вопроса. Смысл первой пословицы в правильном распределении труда: уж если потратился на что-то, пусть оно работает, а иначе зачем о нем заботиться? Вторая пословица имеет двойной смысл, он не только в отсутствии необходимости приобретать коровы при низких ценах на молоко, но и в отсутствии необходимости жениться, когда легко можно получить радости семейной жизни и избежать ее тягот. A live dog is better than a dead lion [4, 190] - «Живая собака лучше мертвого льва». Сравнение собаки со львом не в пользу собаки, но сравнение живого и мертвого в пользу живого. Надо радоваться тому, что имеешь, не мечтать о большем, недостижимом. Такой же смысл имеет и следующая пословица: Better a good cow than a cow of a good kind [4, 20] - «Лучше хорошая корова, чем корова хорошей породы». Смысл эффективности /неэффективности заключается и в пословице Keep no more cats than will catch mice [4, 170] «Держи столько кошек, сколько смогут ловить мышей».

ПОРОКИ: Curiosity killed the cat [4, 67] - «Любопытство сгубило кошку». Даже такое осторожное животное, как кошка, может попасть в беду.

ПРЕДОСТЕРЕЖЕНИЕ: Don't count chickens before they are hatched [4, 62] - «Не считай цыплят, пока они не вылупились». Процесс высиживания цыплят долгий, он зависит от многих факторов, не следует делать преждевременных выводов. Let sleeping dogs lie [4, 290] - «Не будите спящую собаку», мало ли как она к вам отнесется. If you pay peanuts, you get monkeys [4, 245] - «Мало платишь, получишь чепуху». В сленге США peanuts – «маленькая сумма денег». Don't change horses in midstream [4, 49] - «Коней на переправе не меняют». Если необходимы изменения, их надо произвести в подходящий момент. If you run after two hares you will catch neither [4, 270] - «Гнаться за двумя зайцами - ни одного не поймать». В любом деле надо быть сосредоточенным, не распылять внимание. You cannot run with the hare and hunt with the hounds [4, 275] - «Нельзя одновременно бежать с зайцем и охотиться на него с гончими собаками». Смысл пословицы в том, чтобы занять четкую позицию, не метаться. If you lie down with dogs, you will get up with fleas [4, 183] - «Заснешь с собаками, проснешься с блохами». Эта пословица предостерегает от поспешного выбора друзей, от плохих людей научишься плохому. The bleating of the kid excites the tiger [4, 29] - «Блеянье козленка привлекает тигра». Звуки, издаваемые напуганной жертвой, распаляют хищника. Попал в тяжелую ситуацию – молчи, не выдавай себя. Curses, like chickens, come home to roost [4, 67] - «Как цыплята возвращаются на насест, так проклятья возвращается к тем, кто их послал». Предостережение о проклятиях, потому что они возвращаются к тем, кто их посылает. Пословица компаративного характера, в основе сравнения цыплята, которые легко возвращаются домой. Содержание пословицы заключается в предостережении против проклятий, которые имеют обыкновение возвращаться бумерангом.

ПРИВЫЧКА: The dog returns to its vomit [4, 83] - «Собака возвращается к своей блевотине». Библейское высказывание широко использовалось в средние века.

ПРИЧИНЫ И СЛЕДСТВИЯ: Where the carcass is, there shall the eagles be gathered together [4, 44] - «Там, где скелет, там и орлы». Эта аллюзия восходит к Евангелие от Матфея. Don't put the cart before the horse [4, 260] - «Не ставь телегу впереди лошади».

ПОМОЩЬ: A mouse may help a lion [4, 218] - «Мышь может помочь льву». Уильям Кэстон пересказал басню Эзопа о льве и крысе, в которой последняя сослужила льву добрую службу. Сюжет не нов, маленькие часто оказывают помощь большим.

ПРИЛЕЖАНИЕ, ТРУДОЛЮБИЕ: The early bird catches the worm [4, 89] - «Червячок достается ранней пташке». Во многих языках пословицы прославляют ранний подъем, напряженную работу, трудолюбивых животных. Where bees are, there is honey [4, 16] - «Там, где пчелы, там и мед». Пчелы были известны своим трудолюбием еще в Древнем Риме, откуда и пришла эта пословица.

РАВЕНСТВО: What sauce for the goose is sauce for the gander [4, 277] - «Если соус хорош для гусыни, то он хорош и для гусака». Прежде всего, эта пословица в метафорической форме закрепляет гендерное равенство – равенство между мужчиной и женщиной. Социальное равенство отражено в пословице A cat may look at a king [4, 47] - «И кошка может смотреть на короля». От Уинстона Черчилля пришла пословица Dogs look up to you, cats look down on you, pigs is equal [4, 84] - «Собаки смотрят на тебя снизу-вверх, кошки – сверху вниз, а вот со свиньями мы равны». Говорят, что премьер-министр уверял, что любит свиней, потому что они относятся к людям, как к равным, смотрят

прямо в глаза. Он называл их умными животными, игривыми, со своими собственными идеями [4, 84]. Звучит цинично и эпатажно, но Черчилль любил эпатировать публику.

РЕПУТАЦИЯ: He is a good dog who goes to church [4, 137] - «Он молодчик, ходит в церковь», It is a poor dog that's not worth whistling for [4, 253] - «Он плохой парень, нечего его высвистывать (звать с собой)». Обращает внимание, что наименованием животного замещаются хорошие и плохие люди с добавлением соответствующих эпитетов. Англичане будут относиться к вам так, как вы относитесь к их питомцам. Не случайно у них есть пословица Love me, love my dog [4, 197] - «Тот, кто любит меня, любит мою собаку». Анафора выступает изобразительным средством. Содержание следующей пословицы - образная картинка к репутации разных людей: One may steel a horse, while another may not look over a hedge [4, 300] - «Один может украсть лошадь, а другой не решится и за изгородь заглянуть».

СИЛА, ее проявления разнообразны. Пословица иранского происхождения воплощает силу ласки: With a sweet tongue and kindness, you can drag an elephant by a hair [4, 310] - «Ласковыми речами и добротой можно и слона притащить за одну щетинку». Африканская пословица выражает силу единения с себе подобными: When spider webs unite, they can tie up a lion [4, 298] - «Если соединить паутину пауков, то ею можно связать льва». Другая африканская пословица передает смысл пагубности применения силы крупными и большими по отношению к маленьким и слабым: When elephants fight, it is the grass that suffers [4, 93] - «Когда бьются слоны, страдает трава».

СПЛЕТНЯ: A dog that will fetch a bone will carry a bone [4, 83] - «собака, которая схватит палку, понесет ее дальше». Сплетни, клевета не остаются на месте, они разносятся по углам.

СХОДСТВО: Birds of a feather flock together [4, 28] - «Птицы одного полета сбиваются в стаи». Эта пословица носит выраженный отрицательный коннотативный оттенок, так говорят о людях, характеризующихся отсутствием щепетильности. All cats are grey in the dark [4, 48] - «В темноте все кошки серые». Ночь или прочие смутные обстоятельства не позволяют выявить различия между объектами.

ТЕРПЕНИЕ: First catch your hare [4, 115] - «Сначала поймай зайца» происходит из книги рецептов миссис Глассе «Искусство приготовления» (1747 г.). Напоминает по содержанию пословицу One must first catch the deer, and afterwards skin him [Ibid.] «Сначала нужно поймать оленя, а только после этого освежевать его».

ТРАДИЦИЯ: во время посева, например, бобов, приговаривали: One for the mouse, one for the crow, one to rot, one to grow [4, 277] - «Один мышке, один петушку, один, чтобы сгнил, один, чтобы вырос». При таком неэффективном, низко производительном выращивании крестьянин становился суеверным, произносил слова, которые, как считалось, защищали посева, обеспечивали урожай. On Saint Thomas the Divine kill all turkey, geese and swine [4, 277] - «В день святого Фомы-богослова забивайте индеек, свиней и гусей». Праздник святого апостола Фомы отмечали 21 декабря. Обращает на себя внимание, что пословицы, отражающие традиции, характеризуются рифмой, так они легче запоминаются. А. В. Кунин называет рифму crow – grow, divine – swine полной мужской рифмой и подчеркивает, что этот тип рифмы преобладает в английских рифмованных пословицах [1, 272].

ТЩЕТНОСТЬ: The best-laid schemes of mice and men gang aft a-gley (или often go awry) [4, 18] - «Самые выверенные планы мышей и людей часто неудачны». In vain the net is spread in the sight of the bird [4, 224] - «Напрасно расставлять сетку прямо на виду у птиц». It is too late to shut the stable-door after the horse has bolted [4, 300] - «Поздно закрывать конюшню, когда лошадь уже убежала». Do not throw pearls to swine [4, 247] - «Не мечи бисер перед свиньями» выражение из Библии от Матфея означает, что невежественные люди не понимают тонких материй. A nod's as good as a wink to a blind horse [4, 230] - «Кивок достаточно, как достаточно подмигивания слепой лошади». На самом деле подмигивание может быть хорошим сигналом, но не в том случае, если адресат слеп, он не воспримет и самые явные сигналы – кивок головой, взмах руки. Речь идет о неспособности человека понимать тонкие намеки. It's idle to swallow the cow and choke on the tail [4, 309] - «Стыдно съесть корову и переживать о ее хвосте».

УСЛОВИЯ РАБОТЫ (благоприятные): A short horse is soon curried [4, 286] - «Маленькую лошадку быстро причесывают». Пословица означает, что легкая работа выполняется быстро. To curry

означает to groom with a curry comb. Поверхность, обрабатываемая у маленькой лошади, несравнимо меньшая, чем у большой лошади, поэтому маленькую лошадь чистят быстрее.

УПРЯМСТВО: Little birds that can sing and won't sing must be made to sing [4, 28] – «Если маленькие птички умеют петь, но не хотят, их надо заставить».

УТРАЧЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ: A bleating sheep loses a bite [4, 29] – «Блеющая овца теряет возможность поест». Болтовня препятствует достижению возможностей. Едим и говорим с помощью рта. Надо выбирать, какую функцию ему выполнять.

УСПЕХ: Every dog has his day [4, 82] – «Наступит и твой день». There are as good fish in the sea as ever came out of it [4, 118] – «В море столько же рыбы, сколько уже выловлено». Пословица часто употребляется для утешения брошенных в любви.

ХВАСТОВСТВО: Until the lions produce their own historian, the story of the hunt will glorify only the hunter [4, 186] – «Пока львы не заведут своего историка, описание каждой охоты будет прославлять только охотника». Африканская пословица подчеркивает склонность охотников любого рода – рыболовов, животных преувеличивать результаты своей охоты, для объективности ее описания нужен третейский судья. В антитезе Brag is a good dog, but Holdfaster is better [4, 34] встречаем антономазию – говорящие имена: «Похвалишка – хорошая собака, но Держикрепче – будет лучше». Работник, которого хвалят, и сам готов похвалиться и выполнить работу хорошо, но тот, кому постоянно дают команду быть повнимательнее, работать поаккуратнее, более сосредоточен на результатах, и он лучший.

ХИТРОСТЬ: A clever hawk hides his claws [4, 55] – «Умный ястреб прячет когти». Японская пословица учит прибегать к хитрости, не сразу обнаруживать все свои возможности. Секретное оружие (когти ястреба) остается на тяжелый момент, когда враг этого не ожидает. While two dogs are fighting for a bone, a third runs away with it [4, 331] – «Пока две собаки дерутся за косточку, третья стащила ее». The cat would eat fish, but would not wet her feet [4, 47] – «Кошка съела бы рыбки, если бы не мочить лапки». Выразительность усиливается противопоставлением: would eat – but would not wet.

Завершая исследование, можно сделать некоторые выводы. Анималистические пословицы широко представлены в английском языке, они отражают английскую языковую картину мира, передавая наблюдения людей за домашними и дикими животными, птицами и рыбами, пресмыкающимися и холоднокровными, известными не только в Англии, но и в бывших колониях. Синтаксис пословиц характеризуется разнообразными типами предложения. Наиболее активно пословицы формировались в средние века, но и в наши дни происходит пополнение английского языка паремиями. На основе когнитивной метафоры анималистические пословицы приобретают антропоцентрический характер, то есть сообщают о чертах характера и деятельности человека. В этом их особая ценность. С тех времен, когда человечество не имело свода норм поведения, именно пословицы закрепляют и продолжают закреплять «правильные» и «неправильные» нормы поведения человека. Представляется возможным выделить пятьдесят пять групп в классификации содержания пословиц. Они называют качества и состояние человека, условия и обстоятельства его жизни и деятельности. Дальнейшее изучение английских анималистических пословиц видим в сопоставлении их с русскими анималистическими пословицами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кунин, А. В. Фразеология современного английского языка. М.: «Международные отношения». 1972.– 288 с.
2. Лакофф, Дж., Джонсон, М. Метафоры, которыми мы живем. Пер. с англ./ Под ред. и с предисловием А. Н. Баранова. М.: Едиториал УРСС. 2004. – 256 с.
3. Савицкий, В. М. Основы общей теории идиоматики. М.: Гнозис. 2006. –208 с.
4. Speake, J. The Oxford Dictionary of Proverbs. Fifth Edition. Oxford University Press. 2008. –388 p.

ЭКФРАСИСЫ ПРЕРАФАЭЛИТОВ

Аннотация. Характерной чертой творчества прерафаэлитов является наличие экфрасисов, сочетания текстов различных семиотических систем - иконического и дискретного. В прямом экфрасисе – от живописи к слову – наблюдается баланс выразительных средств, обусловленный эмоциональными переживаниями их создателя, художника и поэта (Д. Г. Россетти). В обратном экфрасисе – от слова к живописи отмечается большая свобода представления сюжета и его художественного воплощения (Д. Э. Милле, У. Х. Хант).

Ключевые слова: прерафаэлиты; экфрасис; синкретизм искусств; «Астарта сирийская»; «Офелия»; «Наемный пастух».

L. G. Pavlenko

THE PRERAPHAELITES' EKPHRASES

Abstract. Ekphrasis is a characteristic feature of the preraphaelites. It is the implication and interpretation of the same idea in different semiotic systems – an iconic text and a discrete text. In the direct ekphrasis – from art to the word – there is a balance of expressive means as it is based on the emotional state on one and the same person (D. G. Rossetti), while in the back ekphrasis – from word to art there is more freedom in the interpretation of the plot and its artistic expression (J. E. Milles, W. H. Hunt).

Keywords: preraphaelites; ekphrasis; syncretism of arts; “Astarta Syricia”, “Ophelia”, “The Hireling Shepherd”.

В творчестве основоположников Братства прерафаэлитов отмечается значительное количество экфрасисов. А. А. Акатова отмечает, что «традиционное рассмотрение этого явления неразрывно связано с проблемой существования и сущности текстов многоязыкового типа [1, 3334]. Ю. М. Лотман подчеркивает, что имеет место «...синкретизация различных искусств – от синкретических действий в архаических обществах до современного звукового кино, «изобразительной» поэзии, с одной стороны, и предельная отделенность, и самодостаточность отдельных видов искусств, с другой стороны» [2, 609-610]. Иначе говоря, поэтическое слово обладает изобразительностью, а живописное полотно – повествованием, в этом проявляется их синкретизм. Особый интерес представляют экфрастические тексты, отражающие взаимодействие текста и живописи художников-прерафаэлитов.

Данте Габриэль Россетти (1828-1882), Джон Эверетт Милле (1829-1896) и Уильям Холман Хант (1827-1910) познакомились и сдружились в Королевской Академии художеств на основе неудовлетворенности процессом обучения, покоящегося на незыбленности методов и канонов художественных образов. Идеал прекрасного они искали в прошлом, в итальянской живописи средневековья и раннего Возрождения. Отсюда название группы, созданной ими, – Братство прерафаэлитов. Художники Братства считали, что классические позы и изящные композиции, многократно тиражируемые последователями Рафаэля, исказили принципы великого художника до штампа. Братство, в свою очередь, стремилось к яркому и динамичному стилю, к точной детализации и натуралистическому сходству изображения с оригиналом. Художники Братства стремились в своем творчестве раскрыть тайны жизни, постичь силу человеческого духа через яркие сюжетные мотивы и символические образы. Обратим внимание, что уже в первом номере своего журнала «Росток» (1850 г.) они провозгласили принципы единства искусств, и впоследствии талант представителей Братства ярко раскрылся в синтезе живописи и поэзии.

Выделяют примеры прямого экфрасиса – от живописи к слову, а также обратного экфрасиса – от слова к живописи [1, 3334]. Если Д. Г. Россетти был столь же успешным поэтом, что и художником, то примеры его работ часто являются прямым экфрасисом, в то время как Дж. Э. Милле и У. Х. Хант выбирали темой живописного полотна известные литературные произведения или библейские

сюжеты, например, у Милля «Иисус в родном доме», у Ханта «Свет мира», «Козел отпущения», «Леди Шалотт» (по Теннисону), «Изабелла с горшком базилика» (по Китсу).

К основателям Братства присоединились многие другие английские художники, и, хотя оно просуществовало десять лет, а дальше каждый пошел своей дорогой, цели, объединявшие Братство, сказались на общих тенденциях развития английской живописи. Рассмотрим несколько экфрасисов основоположников Братства прерафаэлитов для интерпретации в русле междисциплинарных теорий изучения искусств и проследить взаимодействие таких семиотических систем как живопись и поэтический язык.

Экфрасис Д. Г. Россетти «Астарта Сирийская» восходит к мифическому персонажу Астарты – богини плодородия, материнства и любви в финикийской мифологии, астральное божество, олицетворение планеты Венера [3, 83]. Финикийцы – древний семитский народ, живший на восточном побережье Средиземного моря. В VI в. до н. э. Финикия завоевана персами, в IV в. до н. э. – Александром Македонским [3, 1431]. Сравним иконический и дискретный тексты [5,34; 6] (Илл. 1)



D. G. Rossetti. Astarte Syriaca.
Перевод Вланеса

Mystery: lo! Betwixt the sun and moon
Astarte of the Syrians: Venus Queen
Ere Aphrodite was. In silver sheen
Her twofold girdle clasps the infinite boon
Of bliss whereof the heaven and earth commune:
And from her neck's inclining flower-steam lean
Love frightened lips and absolute eyes that wean
The pulse of hearts to the spheres' dominant tune.
Torch-bearing, her sweet ministers compel
All thrones of light beyond the sky and sea
The whiteness of Beauty's face to be:
That face, of Love's all-penetrative spell
Amulet, talisman, and oracle, -
Betwixt the sun and moon a mystery [6].

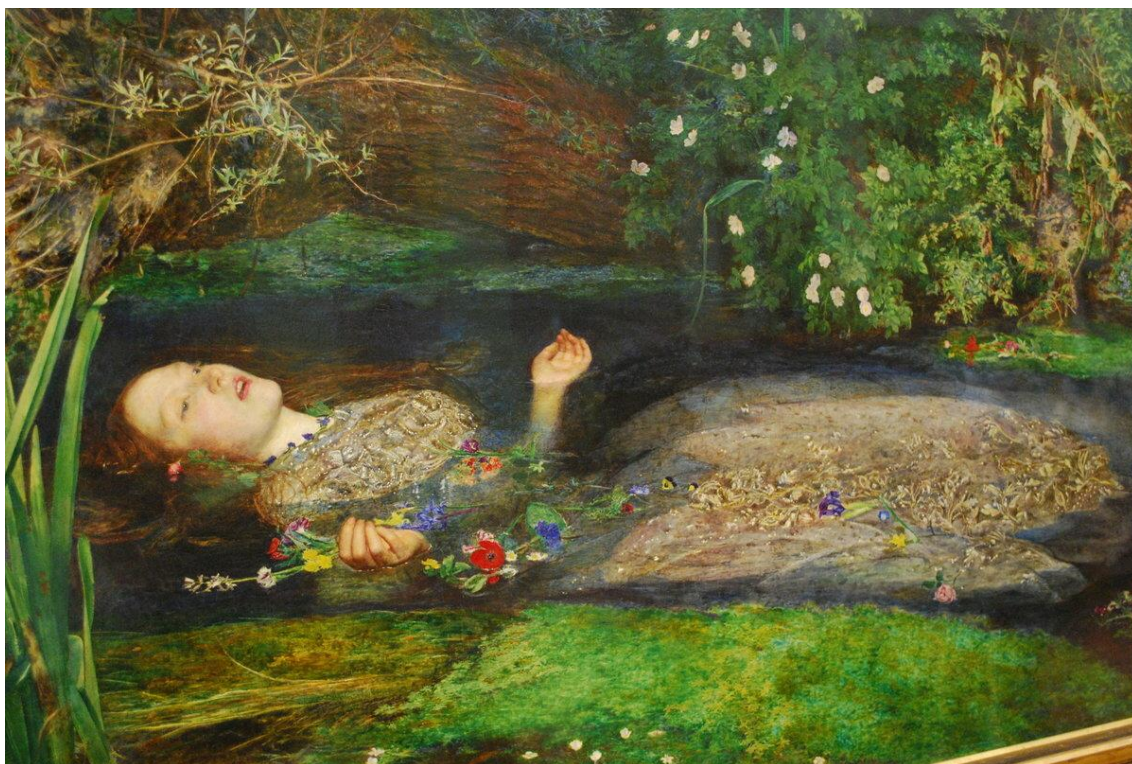
Илл.1. Д. Г. Россетти. «Астарта Сирийская» [5,34]

Как и все прерафаэлиты, Д. Г. Россетти писал на больших полотнах, чтобы модель и предметы соответствовали натуральной величине. Картина написана на влажном белом грунте яркими отчетливыми тонами. В стихотворении обращение к глубокой древности подчеркивается устаревшими поэтическими словами: betwixt “between”, ere “before”, boon “generous, pleasant”, spheres “skies”. Центральное место в картине занимает Астарта, считавшаяся одновременно и доброй, и жестокой. Поэт представляет главный персонаж стихотворения Astarte of the Syrians: Venus Queen Ere Aphrodite was – Астарта жаркой Сирии, царица Венера-Афродита. Используется графическое стилистическое средство – двоечтие (в русском переводе дефис), представляющее богиню любви в разных культурах. Художник изображает ее в три четверти роста на переднем плане, придавая богине черты, бывшей возлюбленной Джейн Моррис. Так он подчеркивает свои мучения, связанные с Джейн, которая была

женой друга, и постепенно отстранялась от Данте из-за приема им наркотических средств. Обращение к такой теме, видимо, является вкладом художника в популярную для викторианской эпохи тему неразделенной любви. Смуглая, оливкового цвета кожа подчеркивается густым зеленым цветом платья, открывающим руки и плечи, ниспадающим свободными складками. Оно прихвачено двумя поясами – под грудью и на бедрах (*In silver shine/ Her twofold girdle clasps the infinite boon of bliss – Серебрится вокруг блаженных чресел кушак двойной, Предел мечты небесной и земной*). Женская красота воспевалась Россетти: длинные пальцы, обнаженные руки, плечи, длинная шея не оставляют зрителя равнодушным. Художник придал чертам лица семитский акцент – аккуратная головка в обрамлении пышных вьющихся волос, большие выразительные глаза, пухлые, сочные губы (*And from her neck's inclining flower-steam lean / Love frightened lips and absolute eyes that wean/ The pulse of hearts to the spheres' dominant tune – И стебель шеи хочет наклониться / Под весом уст, пока очей зарница / Звучит на сердце горней тишиной*). Чувственность – доминирующее настроение, передаваемое на полотне и в стихотворении. Можно сказать, что для Д. Г. Россетти характерен особый стиль, он использовал краски не для реалистического изображения натуры, а для передачи настроений и чувств. На заднем плане жрицы богини держат горящие факелы, высоко подняв головы к небу в мольбе (*Torch-bearing, her sweet ministers compel/ All thrones of light beyond the sky and sea/ The whiteness of Beauty's face to be: /That face, of Love's all-penetrative spell – А жрицы держат факелы, чтоб в странах, / Там, выше неба с морем, не погас / Предивный лик, и чтоб несли для нас/ Все троны света отблеск чар желанных*). Для прерафаэлитов характерно обращение к таинственности. Если для непосвященного зрителя вся картина представляет собой некое тайное действо таинственных персонажей, то в стихотворении обращает на себя внимание рамка, образуемая номинативными предложениями в начале и конце стихотворения (*Mystery: lot between the sun and moon – Betwixt the sun and moon a mystery – О тайный час! Меж солнцем и луной – Меж солнцем и луною тайный час*). В рамке имеет место хиазм – в соседних словосочетаниях, построенных на параллелизме, второе словосочетание построено в обратной последовательности по сравнению с первым словосочетанием. Рамка и хиазм в ней, выделяет главную тему текста стихотворения – таинственность Астарты Сирийской и таинственность Джейн Моррис, намеренно отдаляющейся от художника. Таинственность подчеркивается перечислением синонимов: *amulet, talisman and oracle – амулет, оракул, талисман*, сравнением с которым выступает «*That face, of Love's all-penetrative spell – Правдивый лик, и чтоб несли для нас / Все троны света отблеск чар желанных*».

Таким образом, выявлен баланс между иконическим текстом (картиной) и дискретным текстом (стихотворением), обусловленный эмоциональными переживаниями их создателя художника и поэта Д. Г. Россетти.

Проследим путь обратного экфрасиса от слова к живописи на примере картины Джона Эверетта Милле «Офелия» (1852) (Илл. 2).



Илл. 2. Дж. Э. Милле «Офелия» [5,22-23]

W. Shakespeare (Перевод П. Гнедича)

There is a willow grows aslant a brook,
That shows his hoar leaves in glassy stream,
There with fantastic garlands did she come
Of crow-flowers, nettles, daisies, and long purples
That liberal shepherds give a grosser name,
But our cold maids do men's fingers call them:
There, in the pendent boughs her coronet weeds
Clambering to hang, as envious sliver broke,
When down her weedy trophies and herself
Fell in the weeping brook. Her clothes spread wide;
And, mermaid-like, awhile they bore her up;
Which time she chanted snatches of old tunes;
As one incapable of her own distress,
Or like the creature native and indued
Unto that element: but long it could not be
Till that her garments, heavy with their drink,
Pull'd the poor wretch from her melodious lay
To muddy death [7].

В отрывке из трагедии У. Шекспира, представляющего собой рассказ королевы, как она считает, о несчастном случае с Офелией, а не ее самоубийстве, есть, прежде всего линейность, последовательность событий (did she come – она пришла туда, There on the pendent boughs her coronet weeds Clambering to hang – Она свои венки / Повесить думала на ветках ивы, as envious sliver broke – Но ветвь сломилась, When down in her weedy trophies and herself Fell in the weedy brook – В плачущий поток с

цветами бедная упала; Her clothes spread wide/ and mermaid-like, awhile they bore her up – Платье, широко распутившись по воде,/ Ее держало, как русалку. Which time she chanted snatches of old tunes – Пела она обрывки старых песен. ...her garments, heavy with their drink, /pull'd the poor wretch...to muddy death - ...намокло платье, / И перенеслась она ... на илистое дно). В картине зафиксирован момент перехода от жизни к смерти. Красавица смерть – одна из любимых тем прерафаэлитов, ей нужны красивые декорации. Художник тщательно создает их, работая на пленэре в графстве Суррей в течение нескольких месяцев, не замечая времени. Ему удалось остановить время в прибрежном ландшафте: замерли воды реки, ветер не колышет ветви ивы, не срывает лепестки с цветов. Символизм – одна из составляющих творчества прерафаэлитов – позволяет рассказать историю Офелии. «Ива, крапива, ромашка ассоциировались [в викторианской Англии] с забытой любовью, болью и невинностью. Анютины глазки символизировали безответную любовь; фиалки, украшающие шею Офелии, считались символом верности, целомудрия, а также безвременной смерти. Мак означал саму смерть, увековеченную незабудками. Самоубийство Офелии воспринималось в пуританской Англии почти как бунт, как вызов предрассудкам. Милле привлекала возможность красиво эту историю преподнести» [4]. И ему это удалось. Красота пейзажа не оставляет зрителя равнодушным. Каждая былинка, каждый лепесток выписаны с особой тщательностью, благодаря новой технике живописи прерафаэлиты добивались особой яркости красок. Особого внимания заслуживает работа с моделью, которая велась в течение долгих зимних месяцев в помещении, после завершения работы над пейзажем. Моделью стала художница Элизабет Сиддал. В тяжелом вышитом платье она лежала в ванну, подогреваемую масляными лампами. Так достигался эффект прозрачности вод реки, переливчатости ткани платья. Увлеченный работой художник однажды не заметил, как лампы погасли, это привело к болезни Э. Сиддал. Работая тонкими кистями, Милле добился фотографического сходства образа Офелии с моделью. Это была совершенно новая техника для того времени. Интерпретируя экфрасис Офелии Шекспира и Милле, можно сказать, что широко известное произведение великого английского драматурга позволяет оценивать воссозданный на полотне образ, исходя из личного «багажа» зрителя о добре и зле, искренности и вероломства, способностью восхищаться красотой юности, застывать перед фактом несвоевременной смерти. Милле как художник-прерафаэлит способен остановить мгновение, как современный фотохудожник, максимально приближая пейзаж к естественной природной среде, с точностью обращаясь с деталями, широко пользуясь символизмом.

Уильям Холмен Хант, старший в группе прерафаэлитов, родился в скромной рабочей семье, с двенадцати лет был вынужден начать работать и отстаивать перед семьей и учителями свое желание быть художником. Если ему удалось убедить семью своими зарисовками бытовых сцен во время посещения родственников в деревне, то в художественную школу при Королевской Академии он поступал несколько раз. Зато его учителем стал президент Академии сэр Джошуа Рейнольдс. Из семьи У. Хант вынес приверженность христианской религии. Обратимся к экфрасису евангельской притчи о добром пастыре и наемном рабочем и картины У. Ханта «Наемный пастух». В Библии сказано: «Я есмь пастор добрый: пастырь добрый полагает жизнь свою за овец. А наемник не пастырь, которому овцы не свои, видит приходящего волка, и оставляет овец, и бежит; и волк расхищает овец, и разгоняет их. А наемник бежит, потому что наемник, и нерадит об овцах» (Ин. 10:11-13).

У. Хант выбирает произвольный сюжет толкования притчи (Илл. 3). Аллегория проявляется в названии картины. Пасторальная картинка наполняется смыслом при внимательном прочтении деталей. На переднем плане молодые пастух и пастушка, разморенные летним зноем, прилегли отдохнуть в тени рощицы. Они одеты в простые крестьянские одежды. Закатанные рукава у парня, блестящие от пота мускулистые руки, курчавые волосы говорят о первобытных инстинктах и грубости персонажа. Раскрасневшееся лицо, навязчиво склоненное к девушке, баклажка на поясе, из которой он, видимо, отхлебнул пива или сидра то ли от усталости, то ли для храбрости, прозрачно говорят о его намерениях.



Илл. 3. У. Х. Хант «Наемный пастух» [5,8]

Девушка опустила босые ноги в заросший ручей, на ней широкая красная юбка и просторная белая блуза, прикрывающая вспотевшие плечи, желтая косынка покрывает распущенные волосы, она кокетливо играет локоном. Их позы выдают намерение придаться утехам. Зеленые яблоки на коленях девушки и рассыпанные по траве выступают символом грехопадения; более того, их ест ягненок, что пагубно для его здоровья (он накрыт красной шалью и выступает символом жертвенности и невинности), а значит, она полностью забыла о своем долге. И наемному пастуху овцы не свои; они разбрелись, уже забрели в пшеницу, травят поля, принося убыток фермеру, насытившиеся жирные бараны улеглись соснуть. Наемному пастуху и дела до них нет. Как овцы проникают в запретную территорию, так и пастух совершает беззаконие, нахально приблизившись к молодой девушке. Наемник Ханта сам волк, который губит овец, отдаваясь похоти, лени. Так в картине через сценку из пасторальной жизни интерпретируется евангельская притча о наемном пастухе. Задача художника – поместить персонажи в реальную обстановку, а художника-прерафаэлиты – в пейзаж, максимально приближенный к естественной природной среде. У. Хант работал на пленэре одновременно с Милле, они вместе искали место вверх по реке Хогсмилл. Работа над пейзажем на природе продолжалась с июня по октябрь. Картина поражает яркостью летних красок. Пшеничное поле горит на солнце, полевые цветы на переднем плане, кажется, издают запах, прохлада тени деревьев манит, на фоне сочных луговых трав палевые овцы выглядят мягкими и пушистыми. Как и другие прерафаэлиты, У. Хант писал на загрунтованном темперой полотне масляными красками, смешанными с лаком, пользуясь соболиной кисточкой, что позволяло прописывать каждую травинку, волосок и даже шерсть овец и добиваться яркости красок. Выбранный за основу сюжета библейский текст дает художнику свободу представления сюжета и его художественного воплощения.

Завершая исследование, сделаем некоторые выводы. В прямом экфрасисе наблюдается более тесная взаимосвязь между иконическим и дискретным текстом. Рамки иконического текста определяют дискретный текст. В обратном экфрасисе дискретный текст дает свободу выражения сюжета и его художественного воплощения, которое у прерафаэлитов характеризуется высокой детализацией, широким использованием символов, максимальным приближением пейзажа к естественной природной среде.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акатова, А. А. Скрытый экфрасис в «Портрете» Д. Г. Россетти: возможность семиотического перевода // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2021. Том 14. Выпуск 11. С. 3333-3337.
2. Лотман, Ю. М. К построению теории взаимодействия культур (семиотический аспект)//Ю. М. Ю. Лотман. Семиосфера. СПб: Искусство-СПб, 2004.
3. Советский энциклопедический словарь. Главный редактор А. М. Прохоров. Издание четвертое, исправленное и дополненное. М: «Советская энциклопедия». 1989.
4. Хайкина, М. Офелия. URL: <https://www.psychologies.ru/wellbeing/o-chem-govorit-mne-eta-kartitina-ofelia-djon-everett-milles>
5. Швингаухурст, Э. Прерафаэлиты. Перевод на русский Б. Соколова. Ljndon: Paragon Book Limited Service. 1995. 79 с.
6. Rossetti, D. G. Astarte Syriaca. URL: <https://stihi.ru/avtor/rossetti>
7. Shakespeare, W. The History Of Prince Hamlet. URL: <https://yandex.ru/search/?r=119159&clid+2363721-38&win+429&text+w+Shakesheare+Hamlet>

А.Е. Павленко, Г.В. Павленко

АНАЛИЗ ПРИЧИН РАСПРОСТРАНЕНИЯ КОНСТРУКЦИИ «DO + ИНФИНИТИВ» В РЕЧИ ЮГО-ЗАПАДА АНГЛИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ДОРСЕТСКОГО ДИАЛЕКТА)

Аннотация. Перифрастическая конструкция «*do + infinitive*» в утвердительных предложениях — характерная черта юго-западных английских диалектов, в частности дорсетского, что разительно напоминает подобное явление в раннем новоанглийском языке XVI–XVII вв. Вероятно, использование конструкции «*do + infinitive*» как специализированной формы глагола явилось следствием сложного процесса языковых контактов, который в свое время был особенно интенсивным в рассматриваемом регионе и стимулировал дальнейшую анализацию системы местных диалектов.

Ключевые слова: дорсетский диалект, перифрастическая конструкция, конструкция «*do + infinitive*», хабитуальная семантика, утвердительное предложение, языковые контакты

A. Y. Pavlenko, G. V. Pavlenko

WHAT CAUSED THE EXPANSION OF THE PERIPHRASTIC CONSTRUCTION “DO + INFINITIVE” IN THE SPEECH OF THE SOUTHWEST OF ENGLAND? (THE EVIDENCE OF THE DORSET DIALECT)

Abstract. Periphrastic “*do*” in statements is a characteristic feature of the south-western dialects, Dorset in particular, what strikingly resembles the similar phenomenon in early modern English of the 16 -17th centuries. Unlike standard language “*do+infinitive*” is used in the South-West not only to emphasise the statement but also to express the aspectual meaning of habitualness. It is very likely that the use of “*do+infinitive*” as a specialised verb form resulted from the complex language contact process, which used to be very intensive in the region in question at one time, and stimulated further analytisation.

Keywords: The Dorset dialect, periphrastic construction, ‘do+infinitive’ construction, habitual semantics, declarative sentence, language contact.

Такая черта грамматики дорсетского и некоторых других юго-западных диалектов, как неэмфатическое использование конструкции «*do + инфинитив*» в утвердительных предложениях, упоминается рядом авторов от У. Барнса до О. Ихалайна, однако она до сих пор остается недостаточно подробно изученной [см., напр., 4; 23; 12, 608-22].

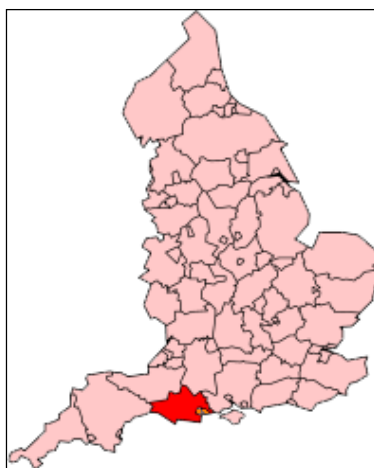


Рис. 1. Графство Дорсетшир на карте Англии.

Графство Дорсетшир расположено на юго-западе Англии, на территории, входившей в состав древнего Уэссекса. На западе и северо-западе оно граничит с Девонширом и Сомерсетширом, а на востоке и северо-востоке – с Гэмпширом и Уилтширом. Побережье Дорсетшира омывается водами Ла-Манша (см. Рис. 1). Дорсетский говор, описываемый Уильямом Барнсом, – это говор, распространенный в окрестностях селения Стурминстер Ньютон (центральный Дорсет) в начале XIX в. Именно У.Барнс был дорсетским информантом А.Эллиса в диалектологическом проекте последнего, увенчавшегося опубликованием труда "On Early English Pronunciation", получившего широкую известность [9]. Работа Барнса "A grammar and glossary of the Dorset dialect with the history, out spreading, and bearings of south-western English" не является в полном смысле научным описанием, т.к. автор не владел диалектологическими методами и техникой транскрибирования, однако в плане изучения диалектной лексики и грамматики его материал представляет огромный интерес. Действительно, являясь носителем местного диалекта и одновременно знатоком других английских диалектов и многих иностранных языков, Барнс делал чрезвычайно важные выводы и обобщения. И хотя ему, как патриоту Дорсета и энтузиасту диалекта, была присуща несколько преувеличенная трактовка диалектных особенностей, иногда возводившая диалект в ранг самостоятельного языка, отличного от английского, многие детали его дорсетской грамматики сохраняют свою ценность. Согласно Барнсу, широкое распространение конструкции «*do + инфинитив*» в утвердительных предложениях – это грамматическая особенность дорсетского диалекта, отличающая его от соседних юго-восточных и мидлендских диалектов [4].

Автор очень кратко останавливается на проблеме происхождения перифрастических конструкций в дорсетском и предполагает, что они могли быть заимствованы у бриттов, что косвенно подтверждается фактом существования сходных употреблений в корнском языке, например: *My a wra care = "I do love"*. Наследование дорсетским диалектом этой черты непосредственно из древнеанглийского, фризского или старофранцузского он считает маловероятным. При этом Барнс подчеркивает, что ему известно об аналогичном употреблении глагола *tuon* «делать» в немецком языке, в частности в его саксонских диалектах. Автор рассматривает конструкции с *do* в качестве одной из основных особенностей юго-западного английского в целом, замечая при этом, однако, что они отсутствуют в диалекте Девоншира, но вновь появляются в Корнуолле. Любопытно свидетельство У.Барнса о так называемом «абсолютном» употреблении инфинитива. Так, он пишет, что глагол принимает окончание (-у) (по мнению Барнса, рефлекс среднеанглийского -en) только при самостоятельном употреблении и никогда с прямым дополнением, например: *How the dog do jumpy; He do markety* и т.п. [см. 5, 25]. Эта форма зачастую употребляется в сочетании с перифрастическим *do* и кроме дорсетского встречается также еще в сомерсетском и некоторых других юго-западных диалектах. На сомерсетском материале эту особенность подробно рассматривает О. Ихалайнен [см. 15].

М.Ф. Уэйклин подчеркивает в своей книге "English Dialects: an introduction" [1972], что использование *do* как безударного вспомогательного глагола при инфинитиве (*I do know, they do steal* и т.п.)

представляет собой хорошо известную западную особенность. Он указывает на любопытный характер ее распространения – одна зона располагается вдоль реки Северн и включает в себя местности в графствах Монмутшир и Гламорганшир (Уэльс), вторая, очень небольшая, находится в западном Корнуолле и третья, самая обширная, включает части Уилтшира, Дорсетшира и Сомерсетшира. Уэйклин указывает, что эти три района, не имеющие общих границ, являются, вероятно, частями одной большой западной зоны распространения этого явления [22, 120-1].

В 1986 г. в серии "Varieties of English around the World" вышел пятый том "The South West of England", составителем которого является тот же М.Ф. Уэйклин. В книге дается краткое историко-географическое описание юго-западного региона, а также приводятся основные фонетические, морфологические, синтаксические и лексические особенности его диалектов. В частности, в разделе, посвященном синтаксису, вновь указывается на распространенность перифрастических конструкций с глаголом *do* в трех названных выше районах юго-западной Англии и юго-восточного Уэльса (например: *I d' know; they d' go* и т.п.) [25, 36-8].

Большое внимание рассмотрению конструкции «*do + инфинитив*» уделяет Ф.Т. Виссер [1969], который, так или иначе, затрагивает весь спектр проблем, связанных с различными вариантами ее употребления (происхождение, регулирование использования, разграничение перифрастических, эмфатических и каузативных функций и т.п.). Он перечисляет такие возможные причины происхождения этой конструкции в английском языке, как: 1) переосмысление каузативного употребления *do*, 2) семантическое опустошение полнозначного *do*, а также 3) заимствование старофранцузского образца «*faire + инфинитив*» или 4) соответствующих кельтских образцов [20].

Проследивая примеры употребления перифрастических конструкций, начиная с древнеанглийского периода, Ф.Т. Виссер также указывает, что это явление, вероятно, возникло и затем дольше всего сохранялось именно на юго-западе Англии. В разделе, посвященном распространению перифрастического *do* в английском языке XVIII в. и в более поздний период, он указывает, что, тогда как ко II-й половине XVIII в. это употребление практически исчезает из литературной нормы, оно продолжает бытовать на юго-западе на протяжении всего XIX в. В этой связи Ф.Т. Виссер цитирует нескольких авторов, использовавших юго-западные диалектные формы в своих произведениях, в том числе У. Барнса [20, 1510].

Большой вклад в дело исследования конструкции «*do + инфинитив*» как юго-западной диалектной особенности, принадлежит О. Ихалайнену, автору ряда работ по грамматике диалекта восточного Сомерсета [см. 12; 13; 15 и т.п.]. Языковая и географическая близость восточного Сомерсета и Дорсета делает восточно-сомерсетский материал особенно важным при рассмотрении нашей проблемы, поэтому в данной статье мы заимствуем у О. Ихалайнена отдельные элементы общего подхода к проблеме.

Этот автор подчеркивает, что употребление «*do + инфинитив*» в восточно-сомерсетском диалекте имеет параллель в виде синонимичных конструкций «*used to + инфинитив*» и «*would/'d + инфинитив*», однако распределение перифрастического *do* не идентично распределению конструкций с *used to* и *would/'d*, т.к. в отличие от последних *do* используется также в придаточных времени и условия [12, 622].

В отечественной английской диалектологии это явление еще не получило достаточного освещения. Оно лишь кратко упоминается, например, в статье Л.Н. Соловьевой о грамматических особенностях языка «Уэссекских романов» Т. Гарди. Так, она сообщает, что «...глагол *to do* нередко встречается в утвердительной форме наряду с основным глаголом. По-видимому, не во всех случаях глагол *to do* стоит в эмфатическом значении» [1, 79].

В целом, общий уровень проработки данного вопроса как в зарубежной, так и в отечественной англистике требует проведения дальнейших исследований.

Вопрос о происхождении дорсетских перифрастических конструкций необходимо рассматривать в общеанглийском контексте, поскольку, как известно, конструкция «*do + инфинитив*» в утвердительных предложениях была широко распространена в различных вариантах среднеанглийского и новоанглийского, включая язык художественной литературы. Вопросу об их происхождении посвящена обширная литература, в которой излагается целый ряд теорий, авторы которых нередко обращаются и к грамматическим особенностям юго-западных диалектов английского языка.

Ниже перечислим основные взгляды по вопросу о становлении конструкции «*do + инфинитив*» в английских утвердительных предложениях в целом и сформулируем собственный подход к проблеме перифрастических конструкций в юго-западных диалектах, включая дорсетский. Все многообразие взглядов на проблему возникновения перифрастических конструкций сводится к перечисленным далее основным подходам.

1. Перифрастические конструкции развились в результате использования *do* в качестве глагола-заместителя [6, 12; 10, 60].
2. Появление этих конструкций связано с развитием семантики глагола *do* [16, 460; 17, 228].
3. Они развились в результате использования *do* в качестве каузативного вспомогательного глагола в предложениях типа *he did build a church "he caused a church to be built"* [11, 50; 8, 118].
4. Их возникновение вызвано влиянием латинских, а позднее и французских образцов с глаголами *facere* и *faire* [7, §586].
5. Их возникновение обусловлено кельтским влиянием [19, 178; 18, 407-35].

Ряд исследователей сходится в том, что перифрастические конструкции с глаголом *do* проникли в язык литературы из юго-западных диалектов в среднеанглийский период [см. 10, 65; 19, 178; 8, 90]. Действительно, если в большинстве северных, мидлендских и юго-восточных памятников XIII в. вспомогательный *do* употребляется преимущественно в каузативной функции, а в перифрастической преобладает *make*, то юго-западные тексты демонстрируют противоположную картину. Факт, согласно которому уже в текстах XIII в., написанных на юго-западе, присутствовало большое количество перифрастических конструкций с *do*, позволил А.Эллегорду предположить, несмотря на отсутствие более ранних источников, что в юго-западном диалекте такие конструкции появились еще раньше, т.е. до XIII в. [8, 46]. Из всех конструкций, в которых используется глагол *do* (*do* – глагол-заместитель; каузативный *do*; эмфатический и неэмфатический перифрастический *do*) в юго-западных текстах наиболее частыми в среднеанглийский период были именно перифрастические. Единичные примеры глагола *do* в перифрастических конструкциях, встречающиеся в уэссекских памятниках, к сожалению, не позволяют составить сколько-нибудь полную картину таких употреблений в древнеанглийский период, их незначительное количество, однако, не может служить доказательством того, что в разговорной речи юго-запада они вовсе не были распространены, поскольку язык письменных памятников и язык разговорный, естественно, существенно различались.

Каузативный оборот «*do + инфинитив*», также редко встречающийся в древнеанглийском, получил широкое распространение на востоке и юго-востоке в среднеанглийский период. В западных диалектах в каузативных оборотах обычно употреблялись глаголы *make* и *let*. Возможно, что употреблению *do* и *make* в качестве каузативов способствовало влияние латинских и французских образцов («*facere + инфинитив*» и «*faire + инфинитив*»). Эллегорд считает, что каузативный *do* стал обычным явлением для языка рифмованной поэзии во II-й половине XIII в. именно благодаря французскому влиянию [8, 90-2]. Обилие примеров перифрастического употребления *do* в юго-западных текстах, написанных преимущественно после 1270 г., представляет собой загадку, требующую истолкования. Например, можно предположить, что перифрастический *do* в юго-западных диалектах представляет собой результат переосмысления каузативного *do*, который мог получить здесь распространение раньше, чем в других диалектах, однако это не подтверждается более ранними (уэссекскими) текстами. Возможно, также, что это результат влияния с востока или юго-востока, однако в этих регионах большее распространение в раннесреднеанглийский период получил именно каузативный оборот с *do* и трудно предположить, что юго-западные диалекты, игнорируя последний, заимствовали только перифрастические конструкции. Остается предположить, что юго-западный *do*, не являясь результатом переосмысления каузативного оборота, предположительно получившего здесь распространение в более ранний период, или влияния с востока или с юго-востока, изначально представляет собой элемент перифрастической конструкции, вовсе не связанный с каузативными употреблениями.

В целом в среднеанглийский период перифрастические конструкции с глаголом *do* были более характерны для западных и особенно юго-западных памятников (преимущественно поэтических), очевидно, поэтому западные копиисты, переписывая восточные тексты, по аналогии часто заменяли

каузативные обороты «*make + аккумулятив*» и «*let + инфинитив*» на «*do + аккумулятив*» и «*do + инфинитив*», соответственно. Возможно, сочетание «*do + инфинитив*» часто ошибочно интерпретировалось при этом как чисто перифрастическое. Следует, однако, отметить, что большинство примеров перифрастических употреблений в западных памятниках не имеет соответствий в памятниках восточных. В свою очередь восточные писцы, переписывая западные тексты, проявляли склонность к сохранению *do*, заменяя им местные *make* и *let*, что отчасти объясняет механизм распространения *do* в различных вариантах английского языка того времени.

Если появление значительного количества перифрастических конструкций с глаголом *do* в юго-западных текстах второй половины XIII в. не было обусловлено, например, переосмыслением каузативного употребления *do* или другими исключительно внутренними причинами, то можно предположить, что оно представляет собой результат общегерманской (ср. перифрастический *tun* в немецком языке) тенденции в рамках общего развития аналитизма, стимулированного, возможно, каким-либо иноязычным влиянием. Наиболее оправданным представляется в этой связи обращение к кельтскому элементу в языковой ситуации рассматриваемого региона.

Действительно, трудно отрицать возможность того, что бритты-билингвы, воспринимая новую для себя языковую систему, сохраняли некоторые исконные грамматические структуры, получавшие в изменившейся языковой ситуации новое лексическое наполнение. Этот процесс был облегчен тем обстоятельством, что и древнеанглийские диалекты, и островные кельтские языки интенсивно развивались по пути аналитизации, и не исключено, что в английском языке перифрастические конструкции возникли бы и самостоятельно, как это произошло в немецких диалектах, однако кельтское влияние ускорило и видоизменило этот процесс. Вспомогательный глагол *do* (*don*), по-видимому, стал использоваться в перифрастической функции именно на юго-западе, потому что он был воспринят кельтоязычным населением как наиболее универсальный заменитель соответствующего исконного глагола, выражающего обобщенное значение действия (ср., например, корн, *gul(l)*; *gwyll = do*).

Поскольку и в юго-западных английских, и в корнских, и в валлийских памятниках перифрастические конструкции фиксируются приблизительно одинаково поздно, на основе этих примеров трудно сделать вывод относительно приоритета английского или кельтских языков в области их возникновения. Тем не менее, в пользу кельтских языков свидетельствует тот факт, что уже «...среднебриттский материал указывает на широкое распространение подобной модели. Учитывая неинформативность древнебриттских памятников и принимая во внимание косвенные данные древнейшей валлийской поэзии, дошедшей в поздних списках, с большой долей уверенности можно сделать предположение, что подобные конструкции функционировали в (обще)бриттском языке в дописьменную эпоху... Однако грамматикализация всего сочетания произошла в гораздо более поздний период» [2, 258]. Предполагаемый приоритет кельтских языков косвенно подкрепляет и то обстоятельство, что перифрастические конструкции распространялись именно с территории юго-запада, т.е. из области, где плотность кельтоязычного населения была максимальной. Так, например, это позволяет Х. Вагнеру утверждать, что избыточное использование *do* в корнуэльском английском и в английском юго-зап. Англии вызвано влиянием корнского языка [21, 94].

Не исключено, что в формировании как корнских (и валлийских), так и английских перифрастических конструкций с глаголом «делать», большую роль сыграла латинская конструкция «*facere + инфинитив*», которая могла проникнуть сначала в письменную речь в результате заимствования переводчиками латинских образцов, а затем распространиться и в разговорной речи. Следует отметить лишь то, что, учитывая распространенность конструкции «*делать + инфинитив*» в различных германских и романских языках и присущее ей в ряде случаев видовое значение «привычности», следует рассматривать юго-западные (в том числе и дорсетские) конструкции «*do + инфинитив*» как результат общезападноевропейского процесса развития аналитизма, усложненного и ускоренного в этом регионе условиями германо-кельтских языковых контактов. Говорить о полном заимствовании перифрастических конструкций из кельтских (бриттских) языков, по-видимому, не представляется возможным. Скорее всего, речь может идти о расширении их употребления и ускорении процесса аналитизации сочетания «*do + инфинитив*» в результате кельтского влияния. Не следует преувеличивать роль влияния субстрата как единственной причины языковых изменений. Имеющийся мате-

риал скорее требует исходить из необходимости рассмотрения множественных причин. Так, вероятнее всего, наряду с кельтским влиянием становлению в юго-западном английском перифрастических конструкций с хабитуальной семантикой способствовали и такие перечисленные выше факторы, как аналогия с *do*-глаголом-заместителем, переосмысление каузативного *do*, а также влияние латинских и французских образцов.

Предполагаемый приоритет юго-западных диалектов в области возникновения и распространения перифрастических конструкций с хабитуальной семантикой позволяет говорить об инновационном характере этой конструкции в плане абсолютного времени ее существования, однако фактически она оказывается архаизмом, если учесть, что, просуществовав некоторое время в литературном английском, она была им отвергнута [см. 3, 263-7].

Рассмотрение дорсетского материала наряду с привлечением данных других западногерманских, а также скандинавских языков позволяет сделать вывод о том, что в настоящее время перифрастические конструкции типа «*глагол 'делать' + инфинитив*», употребляющиеся в утвердительных предложениях, в том числе и с хабитуальной семантикой, в современных германских языках являются отличительной чертой аналитизма именно диалектной речи, а не литературных вариантов. В этом можно усмотреть своего рода предопределенность статуса таких употреблений, как грамматических диалектизмов (по крайней мере, на современном этапе развития этих языков). В частности, вышеописанные дорсетские конструкции представляет собой своего рода тупиковую ветвь развития английского аналитизма, поскольку они не только были отвергнуты литературной нормой, но и в диалектах постепенно теряют свои позиции. По-видимому, эти изменения обусловлены плеонастическим характером данных конструкций, а также заложенной в них факультативностью по отношению к основным синтетическим видовременным формам – стержню глагольной парадигмы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Соловьева, Л.Н. Некоторые грамматические особенности языка "Уэссекских романов" Т.Гарди // Исследования по английской филологии. Сб. №11. Л., 1961. – С.72-61.
2. Фалилеев, А.И. Сочетания типа "глагол 'делать' + именной компонент" в кельтских и иранских языках // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. Т.49. 1990. № 3. – С.256-63.
3. Barber, Ch. Early modern English. London, 1976.
4. Barnes, W. A grammar and glossary of the Dorset dialect with the history, out spreading, and bearings of south-western English // Transactions of the Philological Society. London – Berlin, 1864. P.9-24; 39.
5. Barnes, W. A glossary of the Dorset dialect with a grammar of its word shapening and wording. Dorchester – London, 1886.
6. Dietze, H. Das umschreibende Do in der neuenglischen Prosa. Jena, 1895.
7. Earle, J. The philology of the English tongue. Oxford, 1887, 4th ed.
8. Ellegård, A. The auxiliary do. The establishment and regulation of its use in English // Gothenburg Studies in English II. Stockholm, 1953. P.46-208.
9. Ellis, A. On early English pronunciation with especial reference to Shakespeare and Chaucer. V – The existing phonology of English dialects compared with that of West Saxon speech. London, 1889.
10. Engblom, V. On the origin and early development of the auxiliary do // Lund Studies in English. 1938. Bd.6. P.44; 60-5.
11. Friedrich, H. Gibt es eine intensive Aktionsart im Neuenglischen? // Beiträge zur englischen Philologie. Heft 31. Leipzig, 1936. S.50.
12. Ihalainen, O. Periphrastic DO in affirmative sentences in the dialect of east Somerset // Neuphilologische Mitteilungen. 1976. Bd. 77. №4. P.608-22.
13. Ihalainen, O. A note on Eliciting data in dialectology: The case of periphrastic Do // Neuphilologische Mitteilungen. 1981. Bd. 82. №3. P.25-7.
14. Ihalainen, O. An inquiry into the nature of mixed grammars: two cases of grammatical variation in dialectal British English // Linguistics across Historical and Geographical Boundaries. Vol. 1: Linguistic Theory and Historical Linguistics. Berlin – New York – Amsterdam, 1986. P. 371-9.
15. Ihalainen, O. On grammatical diffusion in Somerset folk speech // Dialects of English (Studies in grammatical variation). London – New-York, 1991. P.105.
16. Koziol, H. Die Entstehung der Umschreibung mit do // Germanisch-Romanische Monatschrift. 1936. №24. S.460.
17. Marchand, H. Syntaktische Homonymie. Das umschreibende do // Englische Studien. 1938-39. Bd. 73. S.227-8.
18. Poussa, P. A contact-universals origin for periphrastic DO, with special consideration of OE-Celtic contact // Proc. of the Vth Int. Conf. on English Historical Linguistics. Amsterdam, 1990. P. 407-435.
19. Preusler, W. Keltischer Einfluss im Englischen // Indogermanische Forschungen. 1938. Bd. 56; 1939-40. Bd. 57.
20. Visser, F.Th. An historical syntax of the English language. Leiden, 1969. Part 3, Half I.
21. Wagner H. Das Verbum in den Sprachen der Britischen Inseln. Tübingen, 1959.

22. Wakelin, M.F. English dialects: an introduction. London. 1972.
23. Wakelin, M.F. Language and history in Cornwall. Leicester, 1975.
24. Wakelin, M.F. Rural dialects in England // Language in the British Isles. Cambridge, 1984. P. 70-93.
25. Wakelin, M.F. The south west of England (Varieties of English around the World). Amsterdam – Philadelphia, 1986. Vol. 5.

Н.Г. Щитова

НАЗВАНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ГРУПП И АЛЬБОМОВ И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме изучения названий музыкальных групп и их альбомов. Целью работы является выявление номинативных средств языка в названиях англоязычных музыкальных групп и их альбомов, описание их характеристик и функций, особенностей использования в обучении английскому языку. В статье представлены примеры упражнений и заданий, которые можно применять как в качестве основного, так и дополнительного материала.

Ключевые слова: имя собственное, номинация, музыкальный альбом, группа, прецедентное имя, комплекс упражнений.

N.G. Shchitova

NAMES OF ENGLISH-LANGUAGE MUSICAL BANDS AND ALBUMS AND THEIR USE IN THE TEACHING OF ENGLISH

Abstract. This article is devoted to the problem of studying the names of musical bands and their albums. The aim of this work is to identify the nominative means of language in the names of English-speaking musical bands and their albums, to describe their characteristics and functions, features of use in teaching of the English language. Examples of exercises and tasks that can be used both as basic and additional material are presented in the article.

Keywords: proper name, nomination, musical album, band, precedent name, set of exercises.

Эволюция человека и общества, открытия в науке и технике, тесная взаимосвязь культуры и языка, ментальное развитие индивидуума формируют интерес к познанию окружающего мира, а постоянное возникновение новых предметов, явлений, музыкальных жанров, стилей и направлений ставит задачу дать им соответствующее название. В результате осуществления мыслительной деятельности и появляется номинация, которую рассматривают, с одной стороны, как умственную активность, с другой стороны, как научное направление. Изучение способов номинации отдельных областей языка, в нашем случае – наименований в музыкальной сфере, позволяет исследователям более детально и глубоко понять номинативный механизм языка и, возможно, наметить перспективные пути развития лексической системы английского языка.

Актуальность исследования обусловлена тем, что названия англоязычных музыкальных групп и их альбомов отражают явления массовой музыкальной культуры, вербализация которой хотя уже и находилась в фокусе интереса лингвистов [1; 2] и др., все еще требует дополнительного изучения и рассмотрения, в том числе и с точки зрения способов номинации и возможности применения номинативных единиц в названиях музыкальных групп и альбомов для обучения английскому языку. Синтез культуры и языка, подход, который используется в методике обучения иностранным языкам, оказывает влияние на обучаемых, носителей определенной культуры, владеющих родным языком и изу-

чающих второй как иностранный. Влияние на формирование их мировоззрения, характера, поведения, непосредственно на восприятие окружающей действительности, получает языковую интерпретацию. Одной из целей обучения иностранному языку является формирование и дальнейшее развитие иноязычной коммуникативной компетенции, которая позволит им стать активными участниками межкультурной коммуникации, преодолеть культурный барьер, заполнить лакуны знаний в области музыкальной культуры.

Исследование процесса образования имён собственных, их номинации уходит своими корнями в глубокую древность. Имена собственные использовались для наименования людей, представителей животного мира, деревьев, растений и цветов, географических и природных объектов, небесных тел и созвездий, артефактов, а также различных вещественных составляющих культурной и духовной деятельности. Постоянное развитие человечества вызывает потребность в образовании новых слов, переосмыслении или исчезновении старых, значение которых может измениться в соответствующих условиях жизни и деятельности человека. Таким образом, некоторые имена собственные переходят в разряд нарицательных. В связи с постоянными изменениями в укладе жизни, образование новых имён и названий, их значения являются объектом исследования для представителей различных научных дисциплин.

В науке о языке есть специальный раздел, посвящённый изучению имён, названий и именованний, – ономастиология. Еще древние философы Аристотель, Платон, Варрон, Диоген Вавилонский, область интересов которых включала исследование происхождения имен, положили начало этой науки. В своих трудах, обращаясь к наименованию предмета или выбору имени для вещи, они обозначали особую функцию слова и предложения – номинативную.

Говоря об имени собственном как о члене системы номинации, стоит отметить его функции в языке. В современном обществе основной функцией имён собственных является назывательная, которая реализуется в двух основных аспектах: дистинктивном (индивид выделяется из коллектива) и интеграционном (все носители одного и того же имени собственного объединяются в общую группу) [4, 6].

В середине прошлого столетия внимание лингвистов было сфокусировано на разграничении понятий из области номинаций, и исследователи занимались такими явлениями, как вторичная, косвенная, событийная, фразовая, анафорическая номинация. При исследовании этих видов номинации, а также входящих в их состав номинативных единиц, кроме традиционных лексем, они стали рассматривать предложения-высказывания и окказиональные средства.

С начала XX века исследователи теории номинации стали выделять группы наименований. На современном этапе наблюдается следование этому принципу изучения, также внимание было обращено и на рассмотрение онимов как отдельной группы. Основоположником классификации исследуемых феноменов по тематическим группам стал Ф.П. Филин [5, 256]. Ономастику, насчитывающую уже более 70 описанных групп, в которые входят антропонимы, топонимы, библионимы, астронимы, геонимы, гидронимы и многие другие объекты, можно отнести к науке, наиболее разработанной в плане их исследования. Тематические группы были и остаются предметом интереса многих ученых. Одним из новых направлений в исследовании номинации является изучение прецедентных онимов.

На наш взгляд, названия англоязычных музыкальных групп и альбомов являются источниками социокультурных, а тексты песен – и социолингвистических знаний, из которых, благодаря творческому подходу авторов, можно почерпнуть ценную информацию об особенностях культуры, предпочтениях и ценностных ориентациях носителей языка. В названиях англоязычных групп и альбомов используются имена собственные, прецедентные имена, фрагменты пословиц, в том числе в трансформированном виде, являющиеся частью культуры общества, в котором они возникли или функционируют в настоящее время. Проблема элементов заголовочного комплекса, в том числе названий музыкальных альбомов, представляет интерес как для отечественных, так и для зарубежных исследователей прежде всего потому, что, предваряя текст (музыкальный альбом, CD-сборник музыкальных композиций), они могут передавать определенную информацию о содержании всего альбома, а список песенных композиций (оглавление) в целом выполняет функцию своеобразного путеводителя по содержанию музыкального альбома. Название сборника композиций группы, вместе с другими

затекстовыми элементами (оформление обложки, графика), может и должно восприниматься слушателем как смыслодержащая составляющая всего музыкального альбома. Название альбома может теснейшим образом быть связанным с музыкальными композициями сборника и становится полностью понятным только после восприятия всех песен.

Название выполняет не только функцию привлечения внимания потенциальной аудитории, но и служит проводником к пониманию восприятия мира, той реальности, которая окружала автора, создателя сборника песен, во время его работы над конкретным материалом, музыкальным альбомом. Осуществляя анализ названий групп и альбомов, в зависимости от их жанровой специфики и направления в музыке, можно заметить наличие отсылок к философским идеям, религиозным учениям, размышлениям о жизни и смерти, индивидуальному критическому осмыслению действительности.

Преподнести информацию и одновременно запомниться могут не все названия, но их лучшие образцы остаются в памяти, а вместе с ними – и содержание музыкальных альбомов. Одними из таких названий являются амбивалентные названия музыкальных коллективов или их альбомов. Двойственное отношение к полученной информации обычно возникает, если создатели групп, авторы текстов или исполнители наделяют названия своих произведений, музыкальных продуктов элементами интригующего характера и экспрессивности. Внимание аудитории возможно привлечь обыгрыванием, интерпретацией, смысловыми преобразованиями названий групп или их альбомов. Они должны быть привлекательными для слушателя, способными вызвать у него желание познакомиться как с музыкальным коллективом, так и с содержанием альбома, а потом и с творчеством исполнителей, текстами песен. Эта задача выполняется также стилистическими средствами.

В исследуемых текстах (названиях групп, музыкальных альбомов) был выявлен ряд особенностей: случаи образования названий рок-групп от прецедентных имен (антропонимы, топонимы, мифологизмы, литературные источники, другие тексты): *Samson, Santana, New York Dolls, Bombay Bicycle Club, Chaos UK, Chelsea, Tokio Dragons, Asia, The Sherlocks, Gryphon, Gloria Mundi, Status Quo* и др. Наиболее популярными сферами-источниками прецедентного имени являются: литература, география, мифология, религия и др.

Название группы может указывать на музыкальное направление, стиль, в котором работают музыканты. Для достижения этого эффекта, стремясь самовыразиться ярко и необычно, группы прибегают к различным средствам, в том числе к метафоре и другим стилистическим фигурам. В частности, некоторые коллективы, играющие в стиле трэш-метал, используют в своих названиях наименования металлов или сплавов: *Chroming Rose, Iron Savior, Wheels of Steel, The Lord of Steel*.

Рассматривая специфику наименований, необходимо учитывать и экстралингвистические факторы, такие как место появления группы, увлечения её участников, технический прогресс и даже возможные юридические проблемы. Например, группа *Savatage* первоначально называлась *Avatar*, но после выпуска первого альбома *Sirens* выяснилось, что уже существует другой коллектив с таким же названием. Поэтому группа придумала новое именование методом сложения слов, добавив *Savage* к первоначальному имени [3]. Также ярким примером значимости юридического аспекта является история названия группы *L.A. Guns*. После распада участники группы судились несколько месяцев, решая судьбу прав на название и материал. По решению суда появилось два коллектива — *L.A. Guns* и *L.A. Guns* [Там же]. Некоторые конструкции имеют абстрактный характер, предоставляя слушателям пищу для размышления и возможность принятия самостоятельного решения относительно их стилистического оформления, авторского смысла и творческого посыла.

Названия песен, групп и их музыкальных альбомов являются средством пополнения и расширения лексического запаса, его прочного закрепления вследствие того, что они содержат новые выражения и слова, как выходящие за рамки изучаемых тем, так и прекрасно их дополняющие. Например, лексика, которая уже известна в определенном контекстуальном окружении в соответствии с учебными материалами, изучаемыми темами, может появляться в таких текстах в новом контексте, что облегчает её активизацию. В названиях групп, песен, музыкальных альбомов, синглов встречаются реалии страны изучаемого языка, имена собственные, поэтические слова, географические названия, прецедентные имена (*Vinegar Joe, Angel, Dire Straits, High Tide, Guano Apes, Cinderella, Inspiral Carpets, Once Upon A ..., The Moody Blues*). Это помогает развитию чувства языка у обучаемых, при-

обретению знаний об особенностях стилистики. При регулярном использовании материала, содержащего названия музыкальных коллективов, их альбомов, названий песен, в них входящих, у учащихся формируется культурологическая компетенция, более глубокое понимание специфики другой культуры. В качестве учебного, раздаточного материала при обучении английскому языку могут использоваться дополнительные компоненты, например, тексты-«легенды» об авторе, исполнителе или о создании самой группы или музыкального альбома.

При грамотной и правильной организации процесса обучения названия песен, альбомов, музыкальных сборников, сами песенные тексты становятся эффективным средством в формировании и улучшении навыков аудирования иностранной речи, произнесения слов, словосочетаний и предложений, закрепления и усваивания структур грамматики, увеличения пассивного запаса лексики. В английском языке, с точки зрения его фонетического строя, есть звуки, требующие определенных усилий для их запоминания, дриллинга. Дополнительную возможность сделать процесс усвоения лексики интересным, увлекательным мы видим в использовании исследуемого материала (названий групп, музыкальных альбомов и песен, в них входящих) при обучении английскому языку. В целом, при организации процесса обучения английскому языку с использованием предложенного материала, необходимо учитывать индивидуальные особенности обучаемых; создавать такие условия, чтобы они выступали соучастниками этой работы, взаимодействовали друг с другом; отношения должны базироваться на сотрудничестве и совместном творчестве, где роль преподавателя заключается в направлении и, при необходимости, корректировке деятельности в соответствии с разработанным планом, предусматривающим коммуникативную направленность обучения. Также важно сформировать у студентов четкое представление того, как и в каких ситуациях общения на английском языке они смогут применять изученный материал.

Названия музыкальных групп, альбомов, сборников песен могут стать основой для разработки комплекса упражнений языковых (т.е. подготовительных), условно-речевых и речевых (т.е. коммуникативных), с целью их дальнейшего использования при обучении английскому языку.

В качестве примера представим несколько возможных заданий:

1. Match the English and the Russian variants of the album titles.
2. Feel the gaps with proper words to create the proper phrase.
3. Match the songs and their performers.
4. Let's play Guessing game.
5. Look at the slide (picture), you can see parts of different words. Combine parts to restore the words and use them in your own situations, please.
6. Могут также предлагаться вопросно-ответные упражнения, упражнения на модификацию полученной информации, составление небольших высказываний, по ключевым словам, из названий групп или их альбомов, в качестве опоры может быть использован план или иллюстрации, наглядный материал. Task. Work in pairs. Choose any topic you like (music, rock-bands, song festivals, favourite singers, etc.), make up a short dialogue, using at least 3 items we've learnt and then read it out loud.
7. Look at the covers of these albums, guess their titles and give, please, a short account about any of them.
 - A) Money for Nothing
 - B) The Originals
 - C) Reunion
 - D) Night Songs

Система упражнений должна быть направлена на отработку всех видов речевой деятельности, как продуктивных, так и рецептивных, и способствовать повышению мотивации к обучению. В качестве заданий, направленных на обобщение полученных знаний по той или иной теме, связанной с изучением лексики в названиях музыкальных групп, альбомов, песен в авторских сборниках или названиях мероприятий, организованных для популяризации того или иного музыкального направления (фестивали, концерты), и/или контроль степени их усвоения, можно предложить подготовить проекты или презентации, выполнять которые рекомендуется не только индивидуально, но и в группах.

Таким образом, в процессе работы с предложенным материалом вводятся новые слова и словосочетания, закрепляется уже известная лексика, используются разные формы деятельности, предоставляется возможность расширить кругозор, отработать в данном режиме номинативные единицы в названиях музыкальных групп, альбомов, песен, фестивалей. Разработанный комплекс упражнений позволит не просто познакомиться с новой лексикой, но и научиться грамотно ее применять в процессе коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дюжева, М.Б. Лингвокультурологические аспекты англоязычных названий музыкальных групп: автореф. дис. ... канд. филол. наук / М.Б. Дюжева. – Владивосток, 2007. – 22 с.
2. Плешков, Е.С. Функционально-семантические особенности англоязычных названий музыкальных групп, альбомов и песен/ Е.С. Плешков // Вестник Южно-уральского государственного университета. – Серия: Лингвистика. – 2016. – Том 13. – №2. – С. 75-77.
3. Рок-энциклопедия от А до Z. – URL: <http://rockfaces.ru/>(дата обращения 15.03.2022).
4. Топорова, Т.В. Язык в зеркале культуры: древнегерманские двучленные имена собственные/ Т.В. Топорова. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 253 с.
5. Филин, Ф.П. О лексико-семантических группах слов/ Ф.П. Филин. – София, 1957. – 624 с.

О.А. Яковлева, М.В. Мазуренко

АВТОРСКОЕ ЦВЕТОВОСПРИЯТИЕ И ЕГО РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЯМИ В ПОВЕСТИ А.П. ЧЕХОВА «СТЕПЬ»

Аннотация. В статье предпринята попытка многоаспектного анализа цветообозначений в повести А.П. Чехова «Степь». Целью исследования стало выявление цветовых блоков, объединяющих несколько цветообозначений на основе их семантической близости. Определены грамматические способы выражения цветообозначений. Акцентируется внимание на символическом смысле цветовой палитры повести.

Ключевые слова: Чехов, цветовосприятие, цветообозначения, цветовые блоки, семантика цвета, символика цвета.

O.A. Jakovleva, M.V. Mazurenko

AUTHOR'S COLOR PERCEPTION AND ITS REPRESENTATION BY COLOR DESIGNATIONS IN A.P. CHEKHOV "STEPPE"

Abstract. The semantic content of color blocks in A. P. Chekhov's novel "The Steppe" is considered, which allows identifying the author's features of color perception in the concept of the world and man. An attempt is made to interpret various ways of using and grammatical ways of expressing color meanings. Attention is focused on the symbolic meaning of the color palette of the story.

Keywords: Chekhov, "Steppe", novella, color perception, color designations, color blocks, semantics of color, symbolism of color.

Цветовосприятие как часть картины мира Чехова традиционно является предметом изучения лингвистов и литературоведов, исследующих чеховский художественный метод в повести «Степь». Самые первые свидетельства этого представлены в антологии «А. П. Чехов: Pro et Contra. Творчество А. П. Чехова в русской мысли конца XIX – начала XX в. (1887 - 1914)», объединившей работы русских философов, критиков и литературоведов конца XIX — начала XX века. Так, в работе «А. П.

Чехов: Изъяны творчества» (1893) П. П. Перцов отмечал: «Эта страница написана пером поэта, изящным и тонким. Ни одного резкого штриха, ни одной яркой краски — все мягко и нежно, все подернуто туманом, весь отрывок точно облит светом лунной ночи. Степи! Как вы хороши у г-на Чехова!» [5, 180]. В данном аспекте обращался к анализу повести и В. А. Гольцев («А. П. Чехов: Опыт литературной характеристики» (1894)): «Никакие географические, этнографические и экономические описания не дают такой целостной и ясной картины степи и ее жителей, как эта «история одной поездки». И какие красивые, одухотворенные описания природы читаем мы в этой повести!» [1, 231].

Цветобозначения в повести А. П. Чехова «Степь» настолько ярки и многообразны, что Пл. Н. Краснов в работе «Осенние беллетристы» (1895) рекомендовал живописцам воспользоваться описанием степных просторов: «В этом рассказе столько чудных степных пейзажей в различное время дня и ночи, что можно только подивиться, как живописцы не пользуются этим богатейшим материалом степных сюжетов. И такое чудное разнообразие красок, оттенков, полутеней г. Чехов сумел найти в черноземной выгорелой степи в конце июля, когда она наиболее неприглядна!» [2, 254].

Во многом новаторство Чехова было связано с его восприятием мира. В «Степи», как отмечает Г. И. Тамарли, он пользуется преломлением импрессионистической тенденции [6, 59]. Природа, её краски даны в мгновенных состояниях, и восприятие природы невозможно разделить с самочувствием героя, в этом проявляется общность человека и мира. В повести главенствует не событийность и не фабула, а динамика внутренней жизни героя, его настроение, ощущение, эмоции.

««Не было видно и слышно ничего, кроме степи...» [7, 30]», - говорит рассказчик, и мы понимаем, что на передний план в повести выдвигаются образы цвета и звука, позволяющие передать многомерность, разноплановость степного пространства, его связи с тайнами человеческой души.

Особенностью повести А. П. Чехова является обширность, многозначность использования в ней цветобозначений. Эта особенность придала повышенную значимость каждому выбранному писателем цветобозначению, во многом благодаря многообразию его смыслового и эмоционального значения. В результате семантического анализа все выявленные в повести «Степь» цветобозначения могут быть объединены в следующие цветовые блоки, названные по основному цвету спектра и включающие оттенки – наименования цветов, традиционно соотносимых в сознании носителей языка с центральным именем блока:

Таблица 1

Цветовые блоки в повести А.П. Чехова «Степь»

Цвет	Частотность употребления	Оттенок	Частотность употребления
чёрный	32	тёмный	24
красный	32	кумачовый	6
		багровый	3
		багряный	1
		розовый	1
белый	23	бледный	8
		седой	3
		мраморный	2
		пепельно-седой	1
серый	11	серебряный	1
		сизый	1
фиолетовый	-	лиловый	9
зелёный	9	бледно-зелёный	1
		буро-зелёный	1
		мутно-зелёный	1
синий	6	голубой	2

оранжевый	-	рыжий	11
		гнедой	7
		ржавый	2
жёлтый	3	золотой	5
		ярко-жёлтый	2
коричневый	1	бурый	7
		загорелый	5
		русый	4
		карий	1

Наиболее часто в тексте встречаются такие цвета, как чёрный (32 раза), красный (32 раза), белый (23 раза), серый (11 раз), рыжий (11 раз), лиловый (9 раз), зелёный (9 раз), бурый (7 раз), гнедой (7 раз), синий (6 раз) и золотой (5 раз). Большинство из представленных цветовых блоков представлены различными оттенками того или иного цвета.

Блок красного цвета, кроме основного – *красного*, содержит в себе неоднократно повторяющиеся на протяжении повести такие цветообозначения, как *кумачовый*, *багровый*, *багряный*, *розовый*. Примечательно, что большинство использованных цветообозначений передают насыщенность красного цвета, причем могут употребляться по отношению к одному и тому же предмету в одном контексте. Например, яркой художественной деталью повести стала красная рубашка Егорушки, которая нередко определяется как кумачовая (ср.: *кумачовый* – «ярко-красный» [4, 321]): *Одна баба поднимается и, взявшись обеими руками за измученную спину, провожает глазами кумачовую рубашку Егорушки. Красный ли цвет ей понравился или вспомнила она про своих детей, только долго стоит она неподвижно и смотрит вслед...* [7, 18]. Цветообозначение *багровый* обозначает «красный густого, темного оттенка» [4, 31], например: *А солнце жгло им в спины, кусались мухи, и тела их из лиловых стали багровыми* [7, 59]. Синонимичным названному является цветообозначение *багряный* – «то же, что багровый» [4, 31], например: *...а когда она спеет, белые памятники и кресты бывают усыпаны багряными, как кровь, точками* [7, 14]. Единственным именем цвета, относимым к оттенкам красного, в повести является *розовый* – «цвета недозрелой мякоти арбуза, цветков яблони, белый с красноватым оттенком» - [4, 706]. Например: *Его выпустили, он сверкнул розовой подкладкой своих крыльев и, опустившись в траву, тотчас же затрепал свою песню* [7, 27].

Блок оранжевого цвета, не включая в свой состав основного имени цвета, содержит такие промежуточные цвета, как *рыжий*, *гнедой* и *ржавый*. Цветообозначение *рыжий* – «цвета меди, красно-желтый» [4, 713] – традиционно употребляется при описании цвета волос, а также деталей портрета, становящихся отличительными признаками героя, например: *Дальше через две подводки шел с кнутом в руке человек в длинном рыжем пальто...* [7, 49] Лексема *гнедой* обозначает масть, или «цвет шерсти животного» [4, 353] – «красновато-рыжий» [4, 135]. Именно на гнедых отправился Егорушка в новую жизнь: *Кроме только что описанных двух и кучера Дениски, неутомимо стегавшего по паре шустрых гнедых лошадок, в бричке находился еще один пассажир – мальчик лет девяти, с темным от загара и мокрым от слез лицом* [7, 14]. *Ржавый* прежде всего характеризует состояние металлического предмета, подвергнутого процессу окисления, но при этом названный процесс обязательно сопровождается изменением цвета на «красно-бурый» [4, 702]: *В вечерних сумерках показался большой одноэтажный дом с ржавой железной крышей и с темными окнами* [7, 30].

Блок желтого цвета представлен в повести достаточно скупо: *желтый*, *ярко-желтый*, *золотой*. Например: *За тополем ярко-желтым ковром, от верхушки холма до самой дороги, тянутся полосы пшеницы.* [7, 17] Любопытно отметить, что значение цвета у лексемы *золотой* развивается в результате ассоциативного соотнесения цвета металла – «блестяще-желтый» [4, 238] – с цветом предметов окружающего мира: *Он видел, как зажглась вечерняя заря, как потом она угасала; ангелы-хранители, застилая горизонт своими золотыми крыльями, располагались на ночлег...* [7, 65]

Блок зеленого цвета представлен преимущественно основным именем цвета и несколькими оттенками: *зеленый, бледно-зеленый, буро-зеленый, мутно-зеленый*. Например: *От его стройной фигуры и зеленой одежды трудно оторвать глаза [7, 17] Загорелые холмы, буро-зеленые, вдали лиловые, со своими покойными, как тень, тонами <...> представлялись теперь бесконечными, оцепеневшими от тоски [7, 16]* и др.

Блоки синего и голубого цветов представлены наименованиями основных цветов: *...одет он был в короткую хохлацкую чумарку, всю усыпанную латками, и в синие шаровары навывпуск, а обут в лапти... Вода, голубая оттого, что в ней отражалось небо, страстно манила к себе [7, 56]*.

Блок фиолетового цвета также представлен одним цветообозначением, которое можно рассматривать как основное имя цвета: *лиловый – «цвета фиалки или темных соцветий сирени, фиолетовый» [4, 334]*; оно же является одним из самых частотных в повести Чехова. Например: *Холмы все еще тонули в лиловой дали, и не было видно их конца... [7, 28] Даль была видна, как и днем, но уж ее нежная лиловая окраска, затуманенная вечерней мглой, пропала... [7, 45]* и др.

К цветам основного спектра примыкает блок коричневого цвета, который включает в себя, помимо основного имени цвета, такие цветообозначения, как *карий, русый, загорелый, бурый*. Цветообозначение *карий* используется для описания цвета глаз («темно-коричневый» [4, 274]), а *русый* («светло-коричневый» [4, 736]) – цвета волос человека: *Вдруг, совсем неожиданно, на полвершка от своих глаз, Егорушка увидел черные бархатные брови, большие карие глаза и выхолненные женские щеки с ямочками... [7, 42]; А Егорушка уж всей душой ненавидел его русую голову, чистое лицо и силу, с отвращением и страхом слушал его смех и придумывал, какое бы бранное слово сказать ему в отместку [7, с. 55]*. Цветообозначение *бурый* – «серовато-коричневый или серовато-рыжий» [4, 62-63] становится постоянным эпитетом при описании степи, например: *Он видел так хорошо, что бурая пустынная степь была для него всегда полна жизни и содержания [7, 55]*. Значение оттенка коричневого цвета у лексемы *загорелый* – «смуглый от загара» [4, 205] – формируется опосредованно через значение слова *смуглый* – «о коже лица, тела: темноватой окраски» [4, 762] и закрепившееся в сознании носителей языка представление о цвете кожи человека. У Чехова семантика этого цветообозначения обогащается переносным значением: *Облако спряталось, загорелые холмы нахмурились, воздух покорно застыл, и одни только встревоженные чибисы где-то плакали и жаловались на судьбу [7, 29]*.

Широко в повести «Степь» использованы цветообозначения ахроматических цветовых блоков: белого, черного и – промежуточного – серого.

Блок белого цвета включает несколько цветообозначений: *белый, седой, мраморный, бледный*. Основное имя цвета – собственно *белый*: *Одет он был в чистую белую рубаху с шитым воротом, в белые шаровары и новые сапоги и в сравнении с подводчиками казался щеголем [7, 74]*. Прямым значением цвета обладает и прилагательное *седой* – «белый вследствие потери окраски» [4, 733], например: *Около заднего воза, где был Егорушка, шел старик с седой бородой, такой же тощий и малорослый, как о. Христофор... [7, 49]* Промежуточным для блоков белого и серого цветов можно рассматривать цветообозначение *пепельно-седой*, поскольку первая часть слова указывает на серый цвет – «светло-серый, цвета пепла» [4, 512]. Образование такого сложного цветообозначения вполне оправдано задачами художественного описания: *Из-за холмов неожиданно показалось пепельно-седое кудрявое облако [7, 28]*. Лексема *мраморный* получает значение цвета в переносном употреблении – «матово-белый» [4, 377], например: *Егорушка взгляделся в мраморное лицо говорившего и вспомнил, что это Дениска [7, 92]*.

Особого внимания заслуживает цветообозначение *бледный*. В семантике слова *бледный* не заключено прямое указание на какое-либо цветовое значение. Прилагательное *бледный* определяется как «слабо окрашенный» [4, 49], поэтому скорее указывает на интенсивность цвета, чем на собственно цвет. И такие примеры словоупотребления мы находим у Чехова: *А когда восходит луна, ночь становится бледной и темной [7, 46]; Налево, как будто кто чиркнул по небу спичкой, мелькнула бледная, фосфорическая полоска и потухла [7, 84]*. Ср. также: *А взглянешь на бледно-зеленое, усыпанное звездами небо, на котором ни облачка, ни пятна, и поймешь, почему теплый воздух недвижим, почему природа настороже и боится шевельнуться... [7, 46]* Однако в отношении лица че-

ловека слово приобретает новый оттенок значения – «без румянца» [4, 49], следовательно прилагательное *бледный* можно считать цветообозначением, когда оно выступает в оппозиции *бледный* – *румяный*. Отметим также сходство в значении с центральным именем цвета: *белый* по отношению к другим цветам обозначает именно отсутствие цвета. Обратившись к примерам из повести, убеждаемся в справедливости сказанного: *Это был хозяин постоялого двора Моисей Моисеич, немолодой человек с очень бледным лицом и с черной, как тушь, красивой бородой* [7, 30], *Лицо было бледно, утомлено и серьезно, но уже не выражало злобы* [7, 83].

Блок черного цвета также представлен как собственно именем цвета – *черный*, так и лексемой, прямо цвет не называющей, но в сознании носителей языка соотносящейся именно с черным цветом: *темный* – «по цвету близкий к черному, не светлый» [4, 821]. Читаем у Чехова: *...на пути он открыл наполовину глаза и еще раз увидел красивую женщину в черном платье, которая целовала его* [7, 43]; *...но воспоминание о темных, угрюмых крестах, которые непременно встретятся ему на пути, и сверкавшая вдали молния останавливали его...* [7, 83]; *И эти люди, и тени вокруг костра, и темные токи, и далекая молния, каждую минуту сверкавшая вдали, - все теперь представлялось ему нелюдимым и страшным* [7, 83].

Блок серого цвета представлен прежде всего основным именем цвета *серый*, например: *По обе стороны этих серых, очень старых ворот тянулся серый забор с широкими щелями* [7, 101]. Кроме того, в него входят два промежуточных цвета: *сизый* и *серебряный*. *Сизый*, имея значение «темно-серый с синеватым оттенком» [4, 741], является промежуточным для серого и синего цветовых блоков, однако, основываясь на данном выше значении, представляется оправданным его отнесение к блоку серого, что находит подтверждение в художественном тексте: *...по случаю воскресного дня хохлы сидели дома, пекли и варили - это видно было по дыму, который шел из всех труб и сизой, прозрачной пеленой висел над деревней* [7, 48].

Значение цвета у прилагательного *серебряный* в повести Чехова является вторичным, возникает опосредованно. Рассмотрим пример: *... все гости пили чай из серебряных самоваров, ели все необыкновенное... и плясали под музыку, которая играла день и ночь...* [7, 44]. В первую очередь лексема *серебряный* указывает на драгоценный металл, из которого изготовлен самовар, что подчеркивает богатство графини Драницкой, но параллельно создает цветовой образ предмета – «серовато-белый» [4, 737].

Таким образом, в результате объединения цветообозначений по различным цветовым блокам выстраивается парадигма цвета в повести А.П. Чехова «Степь». Полученные структуры позволяют установить непосредственное семантическое наполнение каждого из них.

Обширная цветовая палитра повести характеризуется и многообразием грамматических способов выражения цветообозначений. Преобладающими в тексте являются традиционные по структуре цветообозначения – простые и сложные адъективы (*лиловый, голубой, красный, ярко-жёлтый, бурозелёный, пепельно-седой, чернобородый*). Также встречаются прилагательные, образованные с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов (*серенький, красненький*). Кроме того, в тексте обнаруживаем краткие формы прилагательных-цветообозначений (*небо было смугло, лицо и шея были красны, стены были серы*) и формы степеней сравнения прилагательных (*белее, чернее*).

Однако писатель широко использует и другие части речи для выражения того или иного значения цвета. Это, как правило, существительные с цветовой семантикой (*зелень, чернота, желтяки, брюнет, синева*), глаголы (*белеть, синеть, зеленеть, темнел, почернела, покраснел, белеется*) и его формы (*побуревший, поблекший, краснея*).

Оттенки цвета, его насыщенность, интенсивность писатель передает, используя сравнительные обороты, например: *человек с чёрной, как тушь, красивой бородой* [7, 30]; *когда вишня спеет, белые памятники и кресты бывают усыпаны багряными, как кровь, точками* [7, 14]; *когда он поднялся, его лицо и шея были красны, как кумач* [7, 54]. Редко для указания на цвет используются сочетания слов: *глаза налились кровью* [7, 82].

Цветовые характеристики являются одним из главных художественных средств при описании природы, портрета, психоэмоционального состояния человека. Важно отметить, что значение цветообозначений при этом часто расширяется до символического.

Особое место в повести принадлежит лиловому цвету. Около десяти раз Чехов использует это цветообозначение: *«Холмы сливаются в возвышенность, которая тянется вправо от дороги до самого горизонта и исчезает в лиловой дали»* [7, 16]; *«Егорушка нехотя глядел вперед на лиловую даль, и ему уже начинало казаться, что мельница, машущая крыльями, приближается»* [7, 19]; *«Даль была видна, как и днем, но уж ее нежная лиловая окраска, затуманенная вечерней мглой, пропала, и вся степь пряталась во мгле»* [7, 28].

Лиловый цвет олицетворяет ощущение тревоги, печали, скорби, ожиданий, эмоционального напряжения [3].

С самого начала поездки путешественники сквозь истомленную зноем степь видят и ощущают сгущающиеся в *«лиловой дали»* грозные тучи. Лиловая даль - это символ собирающейся грозы, которая несет выжженной солнцем, истомленной зноем степи жизнь, обновление. Природа в этой лиловой дымке что-то предчувствует. Она замерла в ожидании. И чем ближе гроза, тем больше сгущаются, зловеще темнеют краски: *«лиловая даль почернела»* [7, 84], *«ветер дул с черной тучи, неся запах дождя и мокрой земли»* [7, 85]. И ребёнок перед этой стихией испытывает чувство страха и смятения: *«Было темно и страшно», «там чернела такая же лиловая тьма. В близости разразившейся грозы было что-то ужасное»* [7, 82].

Цветообозначения в повести «Степь» используются автором не только для описания степи, но и при создании образов героев. И здесь ведущим цветом становится красный.

Так, *«кумачовая рубаша Егорушки»* своим красным цветом заставила *«одну бабу вспомнить про своих детей и долго неподвижно стоять и смотреть вслед Егорушке»* [7, 18]. Также приятный красный цвет рубашки Егорушки *«манил и ласкал»* взгляд мальчика на речке, который *«с тупым удивлением и не без страха, не мигая и разинув рот, оглядывал кумачовую рубашу Егорушки, бричку и спавших под ней людей»* [7, 25].

Образ Егорушки отмечен красным цветом. Эта особенность, как отмечает Г. И. Тамарли в статье «Чехов и живопись. Творчество А. П. Чехова: особенности художественного метода» соответствует цветовой гамме, характерной для русских икон, изображавших Георгия Победоносца. Для русской народной культуры Георгий Победоносец — это образ защитника, заступника, победителя темных сил. Егорушка, несмотря на свой юный возраст, не может мириться с жизненным злом, к которому привыкли окружающие. Недаром он один встает на защиту безвинно обиженного Емельяна. Г. И. Тамарли задаётся вопросом: *«Не содержит ли образ Егорушки в подтекстовом звучании надежду автора на юное поколение, пока еще слабое, но уже равнодушное?»* [6, 62]

Красный цвет преобладает и в описании внешности других героев повести: *«Егорушка увидел большую, очень толстую еврейку с распущенными волосами и в красном фланелевом платье»* [7, 38]; *«его красные веки и длинный, острый нос придавали его лицу строгое, сухое выражение»* [7, 49]; старик *«взглянул красными глазами»* на Егорушку [7, 50]; *«Егорушка увидел человека с длинным красным лицом, с жидкой козлиной бородкой и с губчатой шишкой под правым глазом»* [7, 50]; *«когда чернобородый Кирюха поднялся, его лицо и шея были красны, как кумач»* [7, 54].

Часто подчёркиваются *«красные глаза»* Дымова, *«красные уши»* Емельяна, *«красные от дыма глаза»* [7, 63] Кирюхи и Васи, *«красное, мокрое от росы и покрытое синими жилочками простое, русское, загорелое лицо»* [7, 80] Варламова.

Таким образом, меняющаяся в своих цветовых воплощениях палитра повести «Степь» в финале приобретает символический смысл, потому что олицетворяет неизвестность будущей жизни Егорушки: *«...он опустил в изнеможении на лавочку и горькими слезами приветствовал новую, неведомую жизнь, которая теперь начиналась для него. Какова-то будет эта жизнь?»* [7, 104]

А. П. Чехов в «Степи» говорит нам о «торжестве красоты, молодости, расцвете сил и страстной жажде жизни», которые «чудятся» во всём, что он увидел и услышал в степи – *«душа дает отклик прекрасной, суровой родине, и хочется лететь над степью вместе с ночной птицей»* [7, 46]. Повесть даёт возможность задуматься о нашем восприятии окружающего мира, проходящей жизни, гармонии человека и природы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гольцев, В. А. Опыт литературной характеристики // А. П. Чехов: Pro et Contra. Творчество А. П. Чехова в русской мысли конца XIX – начала XX в. (1887 - 1914). Антология. - СПб: Изд-во РХГИ, 2002. - С. 231.
2. Краснов, Пл. Н. Осенние беллетристы // А. П. Чехов: Pro et Contra. Творчество А. П. Чехова в русской мысли конца XIX – начала XX в. (1887 - 1914). Антология. - СПб: Изд-во РХГИ, 2002. – С.254.
3. Миронова, Л. Н. Символика цвета.
URL: http://www.mironovacolor.org/theory/humans_and_color/symbolism/ (Дата обращения: 2.04.2022)
4. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеологических выражений // С. И. Ожегов и Н. Ю. Шведова; Рос. АН, Ин-т рус. яз.; Рос. фонд культуры. – [Изд. 2-е, испр. и доп.]. – М: АЗЪ, 1993. – 955 с.
5. Перцов, П. П. Изъяны творчества // А. П. Чехов: Pro et Contra. Творчество А. П. Чехова в русской мысли конца XIX – начала XX в. (1887 - 1914). Антология. - СПб: Изд-во РХГИ, 2002. – С. 180.
6. Тамарли, Г. И. Чехов и живопись / Тамарли Галина Ильинична // Творчество А. П. Чехова. Особенности художественного метода: межвуз. сб. науч. тр. – Ростов н/Д., 1980. – Вып. V. – С. 58-67.
7. Чехов, А. П. Степь: (История одной поездки) // Чехов А. П. Полн. Собр. соч. и писем в 30 т. / Т. 7. [Рассказы. Повести, 1888—1891]. — М.: Наука, 1977. — С. 13—104.

Раздел III. История и политология

Я.В. Коженко, Ю.А. Лебедева

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И ПРИОРИТЕТЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ МЕХАНИЗМОВ РЕАЛИЗАЦИИ НАЦИОНАЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ РОССИИ

Аннотация. В статье рассматриваются основные направления совершенствования механизмов реализации национальных интересов. Анализируются особенности содержания стратегии национальной безопасности. Выявляются эффективные формы и методы обеспечения национальных интересов.

Ключевые слова: национальные интересы, национальная безопасность, национальные приоритеты, угрозы национальной безопасности.

Y.V. Kozhenko, Y.A. Lebedeva

MAIN DIRECTIONS AND PRIORITIES FOR IMPROVING THE MECHANISMS FOR THE IMPLEMENTATION OF RUSSIA'S NATIONAL INTERESTS

Abstract. The article discusses the main directions for improving the mechanisms for the implementation of national interests. The features of the content of the national security strategy are analyzed. Effective forms and methods of ensuring national interests are revealed.

Keywords: national interests, national security, national priorities, threats to national security.

Национальный интерес практически невозможно определить с исчерпывающей точностью, однако без использования этого понятия невозможно отобразить сущность национальной безопасности любого государства. Понятие «национальный интерес» известно с глубокой древности: со времен формирования суверенных государств данное понятие использовалось для объединения подданных перед лицом внешних угроз, служило обоснованием завоевательных походов, заключения династических браков. В XVI-XVIII вв., в эпоху возникновения наций в Европе, отождествление государственного расчета и государственного интереса стало важным моментом рационализации интереса и объективизации его, детерминировавших затем логику развития этого понятия.

В сущности, раскрытие понятия «интерес» как ключевой парадигмы рассматриваемого феномена осуществляется с помощью анализа экономических теорий, принципов и практик финансовой деятельности. Реализм в международных отношениях имеет дело с национальным современным государством, генезис которого приходится на буржуазные реформы в истории значительной части государств мира. Современное государство, в отличие от традиционного, связано как раз с буржуазной предпринимательской моделью мышления, поэтому не случайно отождествление государства и предприятия в историографических исследованиях. Национальный интерес в этой доминирующей в научной среде парадигме воспринимается как национальная прибыль, как совокупность возможных выигрышей, которую получает не хозяйственная единица, а государственный аппарат и все население после распределения.

Концептуальное переосмысление содержательных элементов государственно-национальных интересов менялось в ходе исторической ретроспективы, но однозначно можно обозначить комплекс традиционных ориентиров, обеспечивающих существование и благополучное функционирование политических субъектов: это, во-первых, развитие и поддержание институтов, обеспечивающих формальное сохранение целостности и суверенности государства – наличие и уровень квалификации,

эффективности армии, дипломатическая стратегия; во-вторых, это все верифицированные мероприятия экономического характера – разработка и реализация экономического потенциала, технико-технологическая модернизация, внешнеполитический поддерживающий курс.

Принципиальное обновление методологического аппарата в рамках дискуссии о сущности национальных интересов происходит с первых десятилетий XX в., причем причин тому несколько: кризис позитивизма в научной среде требует новых принципов и парадигм интерпретации действительности; мировые войны, сепаратистские тенденции, революционное движение, полярное противостояние и возникновение новых политических субъектов на мировой арене обострили внутривнутриполитические факторы, начиная от вопросов национальных идентичностей и интеграции их в единое культурное и политико-экономическое пространство, если мы говорим о полинациональных странах, и заканчивая социальными преобразованиями в быстроразвивающихся странах; не меньшего внимания стали требовать вопросы разграничения внешнеполитического курса, разработки конкретных стратегий взаимодействия, поддержки лояльных режимов или же конфронтации с идеологически враждебными. Говоря о системности рассмотрения и изучения всего многообразия произошедших в XX в. изменений национально-политического характера, можно выделить работы Г. Моргентау, благодаря которому национальные интересы начали обсуждаться в системе социального примата, то есть географический детерминизм, особенности ментальности и идентичности, военно-экономический потенциал, сложившиеся традиции и паттерны административного управления обусловили накопление нарратива о реализации национальных интересов и национальной безопасности.

Некоторые исследователи полагают, что в связи с процессами мировой глобализации традиционные национальные интересы теряют свою значимость. Кроме того, остатки национального суверенитета размывают и международные политические и экономические структуры. В данном случае речь идет о коллективном вмешательстве под эгидой ООН и НАТО во внутренние дела суверенного государства в виде миротворчества или гуманитарной интервенции.

Рассматривая отечественную политико-правовую традицию, можно резюмировать отсутствие строгого оперирования категорией национальных стратегических интересов вплоть до событий начала 90-х гг. XX в., когда происходят существенные изменения геополитического глобального пространства и радикальное переустройство политического и экономического режима России. Этот первый период разработки внешне- и внутривнутриполитического курса, обеспечивающего интеграцию в мировое пространство и преодоление ключевых негативных аспектов перехода к рыночной экономике, регионального сепаратизма и деградации внутренней административно-экономической коммуникации, знаменуется превалированием как в среде функционирования политических партий и движений, так и в среде политтехнологов парадигмы национальной безопасности. По прошествии более чем тридцати лет с момента нормативной институционализации и начала практического совершенствования механизмов реализации комплекса мероприятий и программ, обозначенных в качестве приоритетных, стоит признать, как существенный прогресс, так и сохранение пережитка СССР – доминирования интересов государства над интересами личности.

В ныне действующем документе – «Стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2024 г.» – национальные интересы определяются как «совокупность внутренних и внешних потребностей государства в обеспечении защищенности и устойчивого развития личности, общества и государства». При этом формальным способом решения рассмотренной выше проблемы доминирования государственных интересов стала нормативная унификация иерархии стратегических приоритетов.

Анализ содержания документа все же позволил дифференцировать в качестве наиболее существенных программы и проекты, призванные обеспечить государственную независимость: речь идет, прежде всего, об эволюции дипломатических механизмов сохранения конституционного строя и модернизации регионального самоуправления. С другой стороны, продолжают быть актуальными улучшение условий функционирования демократических институтов, которые, в свою очередь, являются необходимым условием для закрепления в обществе традиции гражданской коммуникации и апробации общественной инициативы, в том числе мер, направленных на повышение качества жизни, укрепления здоровья населения. Не последнее место занимает и вопрос содействия культурной дея-

тельности, поддержания ключевого позиционирования в качестве моральной парадигмы общественных взаимоотношений, духовно-нравственных ценностей.

Таким образом, несмотря на ведущиеся дискуссии, категория «национальные интересы» является основополагающим, методологически важным понятием государственной политики, обеспечивающим понимание важнейших ориентиров развития страны. Национальные интересы должны обеспечиваться совокупными действиями всех граждан России.

Стратегия национальной безопасности РФ является основой для формирования и реализации государственной политики в сфере обеспечения национальной безопасности – этот важный государственный документ основан на взаимосвязи и взаимозависимости национальной безопасности социально-экономического развития страны. Правовую основу стратегии национальной безопасности составляют федеральные законы «О безопасности» 2010 г., «О стратегическом планировании в Российской Федерации» 2014 г., 2021 г., другие федеральные законы и нормативные правовые акты президента РФ.

С точки зрения методологических оснований и прагматики, одним из ключевых факторов разработки национальных интересов является категория целесообразности, экономической и нормативно-правовой, на которые в последние десятилетия особо существенное влияние оказывают процессы глобализации.

Институционализация и дальнейшее развитие капиталистической формы экономической деятельности – явления неоднозначные. Опыт формационной трансформации Российской Федерации 90-х гг. предоставляет вниманию исследователей как позитивные тенденции расширения акторов и направлений национальных интересов (торговую интеграцию в международное сообщество, увеличение бюджетных поступлений от экспорта, совершенствование квалификации и навыков профессиональных кадров), так и негативные кризисные черты радикального апгрейда, решать которые российской власти необходимо и в настоящее время, в их числе – борьба с бедностью, обеспечение занятости населения, техническая модернизация, особенно в сфере тяжелой промышленности, экологические проблемы. Углубление экономической дистанции внутри российского общества, частное несоответствие реорганизации насущным запросам и институциональная незащищенность рыночных субъектов усугубляются глобализацией, международной обстановкой и еще экологической и эпидемиологической ситуациями, существенно изменившими наши обыденные представления и социальные привычки.

Анализируя факторы, детерминирующие приоритеты национального характера, необходимо подчеркнуть и особенность, связанную с их реализациями: дипломатия (в том числе и культурная дипломатия) заменила традиционную, чаще всего скрытую, конфронтацию, репрезентацию страны как возможного военного актора, практиковавшуюся в качестве инструментария паритетного партнерства. Если же говорить о конкретных экономических вариациях международного взаимодействия, то несомненно необходимость конструирования и совершенствования инвестиционного оборота, импорта и экономического представительства России среди членов зарубежных экономических субъектов, противодействие дискриминационному лимитированию потенциала Российской Федерации в глобальном финансовом пространстве.

Международная глобальная многофакторная реальность диктует новые правила возможности развития и существования: по мнению ряда исследователей, лидером среди которых является экономист М.С. Делягина, среди значимых факторов в социально-экономической сфере, предопределяющих прогресс национальных интересов, необходимо считать формирование нового типа транснациональных монополистов, осуществляющих свои полномочия независимо от государственных приоритетов. В сложившейся ситуации наиболее эффективным решением для молодой капиталистической России станет не паритетная конфронтация, а инфраструктурное развитие и поиск путей взаимного сотрудничества со странами, традиционно доминирующими на мировом рынке.

В настоящее время в социально-экономической сфере реализация национальных интересов осуществляется за счет разработки и осуществления федеральных и региональных проектов, призванных апробировать эволюцию инфраструктурных институтов и способов коммуникации, сформировать условия для улучшения качества жизни, сокращения как формальных, так и реальных аспектов бедности. Эти общенациональные программы и гранты детерминированы как наиболее приоритетные

сферы развития. Они, с одной стороны, частично заимствованы из постсоветского наследия (это, например, вопросы развития жилой инфраструктуры, технико-технологическая и профессиональная модернизация медицинской сферы), с другой – частично отвечают запросам глобальной цифровизированной действительности; это, в свою очередь, запросы на поддержку цифровизации экономики, малого бизнеса, баланса трудоустройства и возможности карьерного роста, повышения квалификации. Дуализм статуса современной России прослеживается в ее международном статусе и позиционировании, что является немаловажным фактором влияния при разработке программ национальных интересов. Стратегически важное положение, тесные культурно-исторические и экономические связи на постсоветском политическом пространстве, формирование многополярного мира задают новые условия адаптации и необходимость переосмысления традиционных дипломатических практик и идеологических установок. Таким образом, общим тезисом, пожалуй, может стать паритетное сотрудничество.

Россия в XXI веке, с которым прочно связано понятие глобализации, в условиях международного и внутреннего вызовов идеологическим патерналистским законодательным приоритетам стали национальные интересы, выражающиеся в том числе в стремлении граждан к обеспечению стабильного и устойчивого прогресса социальных структур и максимизации ликвидации или же подавления возможных опасностей на этом пути. Проблема совершенствования механизмов реализации национальных интересов, которая базируется на специфической нормативной социально-одобряемой практике превалирования государственных интересов над частными при осуществлении проектов. Но методологическая нерешенность, которая рассматривалась в рамках анализа генезиса феномена интересов, препятствует дифференциации и последующей иерархической дифференциации проектов и программ по соответствующим категориям, в негативном смысле это приводит к закреплению традиции артикуляции ценностей национальных интересов, но не к вопросу объективной оценки их роли в развитии общества и государства.

Состояние экономической сферы – доминирующий и обуславливающий нормативный функционал государства фактор, однако подобное возведение его в культ ориентира национальной безопасности и приоритетности приводит к тому, что доходы корпораций, размеры экспорта, рента и проценты дифференцированного дохода становятся рупором государственного целеполагания. Преодолеть эту увеличивающуюся дистанцию между доходами, обеспечением и возможностями в масштабе государства представляется возможным за счет нескольких мер: эффективного использования трудовых ресурсов, поощрения модернизации их профессиональных или технических показателей, если мы говорим о людях и инновациях [1]. Системное и комплексное осуществление и поддержка рассмотренных мероприятий потенциально приводит к увеличению платежеспособности населения, повышению качества жизни, что, в свою очередь, является базовым условием становления Российской Федерации как высокоразвитого демократического государства, интересы которого не искусственно сконструированы политической элитой, а артикулированы гражданскими институтами.

Сам научный дискурс о детерминировании национальных приоритетов, их роли в конструировании и последовательном осуществлении сублимирует черты, с одной стороны, краткосрочных кризисных факторов нынешней исторической реальности, а с другой – долговременные цивилизационные запросы населения на жизнь в достойном, безопасном, высокоразвитом государстве. Преодоление недостатков и низкой эффективности реализации национальных интересов будет возможно, в том числе, при условии непосредственного методологического отграничения понятия «интерес» от исключительно торгового принципа до социального конструкта и механизма преобразования исторической действительности.

Анализируя социальную политику как составляющую национальной безопасности, необходимо разграничить ключевые дефиниции. Так, сущность рассматриваемого феномена раскрывается через комплекс мер, направленных на создание условий, удовлетворяющих потребности населения, способствующих повышению его благосостояния, формированию системы социальных гарантий. С учетом ретроспективы исторического развития России в рамках федеративного государства можно говорить об институционализации социально-экономических приоритетов развития и реализации национального потенциала, начиная с 2003 г., когда впервые в нашей стране были обозначены три глобальных направления: удвоение ВВП, борьба с бедностью, усиление армии, потенциала и военной

мощи страны.

Всестороннее гармоничное развитие человека предполагает, что государство возьмет на себя долю расходов по образованию, здравоохранению; это даст возможность человеку обеспечить рост благосостояния. За государством остается принцип социальной справедливости, который означает, что оно заботилось, заботится и будет заботиться о тех, кто не может сделать это самостоятельно, – инвалидах, нетрудоспособном населении, дотрудоспособном населении. Для всех остальных трудоспособных людей существует две стратегии поведения: во-первых, продолжают инвертироваться места работы, предлагаемые государством; во-вторых, остается возможность реализовать собственный потенциал в условия рыночной системы. Всестороннее гармоничное развитие человека предполагает, что с помощью трудового и социального государственного вклада у каждого гражданина имеется возможность обеспечить себе рост благосостояния. Развитие человеческого потенциала остается дискутируемым направлением поддержания национальной безопасности: в первую очередь, потому, что предполагается во главу угла ставить здоровье, образование и воспитание; таким образом, повышение благосостояния населения уходит на вторые позиции, особенно в условиях социальной политики сокращения бедности. Другим приоритетным направлением продолжает оставаться инновационное развитие национальной экономики, в том числе совершенствование механизма накопления и сохранения сбережений населения.

Концепция устойчивого развития была разработана еще в 90-е гг. и предполагала стабильное развитие, не разрушающее своей природной основы, когда экономическая, социальная и экологическая составляющие должны взаимодействовать, не разрушая обоюдный потенциал. Попытка перехода к концепции устойчивого развития предпринята в Российской Федерации, начиная с 1996 г., что, с точки зрения политтехнологов, было обусловлено возросшим вниманием к проблемам окружающей среды и преодолению бедности. Для достижения всех регламентированных национальными программами целей устойчивого развития, а их в настоящее время насчитывается 17, крайне необходима гармоничная интеграция и региональная поддержка.

Современное российское общество находится в сложном динамическом состоянии, обусловленном масштабными социально-коммуникационными трансформациями, вследствие чего государство сталкивается с новой реальностью, новыми факторами дезорганизации, требующими адекватного реагирования [3]. Условия постиндустриального информационного пространства, особенно потенциал воздействия информационно-компьютерных технологий на сознание и поведение людей, требуют эффективного, прежде всего практически ориентированного, научного анализа. Особое внимание следует обратить на риски и угрозы деструктивного влияния агрессивных коммуникаторов на сознание и, соответственно, поведение массовой аудитории посредством информационно-компьютерных и телекоммуникационных технологий.

Анализируя защитные и предупредительные механизмы регуляции деструктивного информационно-технологического пространства нашего общества, необходимо исследовать содержание и инструментарий различных стратегий нарушения национальной безопасности. С точки зрения физической сущности, принципов и механизма воздействия, средства и методы информационно-психологического воздействия могут быть классифицированы следующим образом.

Во-первых, убеждение обращено к собственному критическому восприятию людей, его суть в том, чтобы с помощью логических аргументов добиться внутреннего согласия с высказанной идеей, а также радикально скорректировать на этой основе мировоззрение и миропонимание. Убеждение является самым этичным способом информационно-психологического воздействия, ибо тут нет грубого насилия или коварного внедрения в подсознание объекта. К числу приемов достижения доверия к источнику информации в настоящее время относят создание имиджа osoby осведомленности, а также имиджа объективности, независимости и альтернативности. Внушение, в свою очередь, реализуется через процесс неаргументированного воздействия, связанного со снижением критичности при восприятии, отсутствием активного понимания и развернутого логического анализа содержания. При внушении сначала происходит восприятие информации, содержащей готовые выводы, а затем на ее основе формируются новые мотивы и жизненные установки определенного поведения. Наиболее распространенным и эффективным способом суггестивного воздействия является пропаганда.

Во-вторых, информационно-техногенные манипуляции формируют достаточно обширную

группу средств и методов, ключевой особенностью которых является использование СМИ и технологий глобальной коммуникации. Социальная практика показала, что механизмы пропаганды рекламы, разных способов убеждений и внушений являются достаточно действенными орудиями влияния как на индивидуальное, групповое, массовое и общественное сознание, так и на национальную безопасность. Это объясняется жестко установочным отношением значительной части населения к массовой информации и недоверием, которые не соответствуют личным или социальным ожиданиям; или же, наоборот, чрезмерным доверием к сообщениям противоположного характера. Другим фактором становится распространенность установки на выгодную неискренность деловых коммуникативных отношений и недостаточная открытость и умышленная недоговоренность в сообщениях политического характера, доминирование в значительной части средств массовой информации средств сенсационного характера, которые искажают в негативную сторону положение в стране, смысл и результативность правительственных решений, создающих необъективные образы лиц, среди которых населению придется делать выбор [2]. Неудовлетворенная потребность людей в надежной и достоверной информации часто заполняется недостоверными сообщениями, которые продуцируются как на уровне межличностного общения, так и на уровне сознательного действия государственных политических структур.

Помимо традиционных телевидения, периодической печати и радио в настоящее время большое влияние на национальную безопасность имеет репрезентация действительности в компьютерных играх и в сети Интернет. В связи с этим вполне закономерным выглядит тот факт, что происходящие изменения глобальной социальной реальности, а также трансформационная динамика российского общества способствовали активизации законотворческой деятельности. В последние годы был принят ряд нормативных правовых актов, направленных на противодействие возникающим угрозам и вызовам со стороны информационно-коммуникационной подсистемы с ее стремительно развивающейся всемирной сетью Интернет, сочетающей в себе межличностную, групповую и массовую коммуникацию. В частности, стоит обратить внимание на то, что Указом Президента РФ от 5 декабря 2016 г. № 646 в обновленной версии утверждена Доктрина информационной безопасности Российской Федерации, которая вполне логично заменила прежний вариант, увидевший свет еще в 2000 г. Безусловно, за прошедшие годы весьма существенно изменилась информационно-коммуникационная среда, что и потребовало пересмотра государственной концепции по обеспечению информационной безопасности РФ. В целом, нормативные правовые акты, принятые в нашей стране за последние годы, являются закономерным отражением попыток государства адаптировать свои структуры социального контроля к условиям постиндустриального информационного общества, обеспечить информационную и национальную безопасность России. Национальные интересы России чаще всего рассматриваются с точки зрения геополитики, экономики, военной безопасности. Но не стоит забывать об историческом контексте как особом культурном пространстве реализации декларируемых проектов и программ, ведь оно имеет непосредственное отношение к эффективности и результатам реализации этих стратегических приоритетов. Начиная от национальной идентичности и традиций принятия решения, исторических стратегий и паттернов поведения и заканчивая вопросами этичности, культурной идентификации, понимания норм допустимого, форм коммуникации, – все это касается духовно-культурной сферы общественной жизни. Национальные интересы не существуют в вакууме, напротив, они являются своего рода предпосылкой к конкретной форме, механизму реализации и разработке тезисов проектов и программ. В Стратегии национальной безопасности констатируется возрождение традиционных российских духовно-нравственных ценностей и консолидация общества вокруг общих ценностей, формирующих фундамент государственности, – свобода и независимость России, гуманизм, межнациональный мир и согласие, единство культур многонационального народа нашей страны, уважение семейных и конфессиональных традиций, патриотизм. Сохранение традиционных ценностей названо одним из национальных интересов на долгосрочную перспективу. В разделе «Культура» подобные ценности названы «основой общероссийской идентичности», и к ним отнесены приоритет духовного над материальным, защита человеческой жизни, прав и свобод человека, семья, созидательный труд, служение Отечеству, нормы морали и нравственности, гуманизм, милосердие, справедливость, взаимопомощь, коллективизм, историческое единство наро-

дов России, преемственность истории нашей Родины. Угрозами национальной безопасности в области культуры являются размывание этих ценностей и ослабление единства многонационального народа России путем внешней культурной и информационной экспансии.

Сохранение культурного наследия означает сознательную заботу об уже имеющемся культурном достоянии в целях его обогащения и передачи будущим поколениям. На решение этой задачи направлены, в частности, Федеральный закон №73-ФЗ от 25 июня 2002 г. «Об объектах культурного наследия (памятниках истории и культуры) народов Российской Федерации», Федеральная целевая программа «Культура России (2012–2018 годы)», утверждённая постановлением Правительства №186 от 3 марта 2012 г. Таким образом, национальные интересы становятся той эффективной формой сопряжения интеграции и реализации приоритетов и актуальных запросов населения, государственнообразующих структур, обеспечивающих геополитический статус и суверенитет.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляев, В.П., Бидова, Б.Б. Сущность национальных интересов: общетеоретический аспект / В.П. Беляев, Б.Б. Бидова // Актуальные проблемы российского права. – Курск, 2020. – Т. 15. – № 7 (116). – С. 11-22.
2. Карнаушенко, Л.В. Деструктивное информационно-психологическое воздействие на массовую аудиторию: правовые аспекты противодействия // Вестник Краснодарского университета МВД России: теория и история права и государства. – Краснодар: Краснодарский университет, 2017. – № 2 (36). – С. 157-162.
3. Щенникова, К.Ю. Традиционные ценности как фактор сохранения и единения современной России / К.Ю. Щенникова // Власть. – 2017. – Том 25. – № 1. – С. 159-164.

А.И. Митрофанова

КНЯЗЬ А.М. ДОНДУКОВ-КОРСАКОВ В ДАРГИНСКОМ ПОХОДЕ 1845 ГОДА

Аннотация. В данной статье автор анализирует деятельность князя А.М. Дондукова-Корсакова в военной компании на Кавказе в 1845 г., а именно – участие князя в Даргинском походе, который был предпринят во времена командования графа М.С. Воронцова.

Ключевые слова: Кавказская война, Даргинский поход, А.П. Ермолов, М.С. Воронцов.

A.I. Mitrofanova

PRINCE A.M. DONDUKOV-KORSAKOV IN THE DARGINS MARKETING OF 1845

Abstract. In this article, the author analyzes the activities of Prince A.M. Dondukov-Korsakov in a military company in the Caucasus in 1845, namely the participation of the prince in the Dargin campaign, which was undertaken during the command of Count M. S. Vorontsov.

Keywords: Caucasian war, Dargin campaign, A.P. Ermolov, M.S. Vorontsov.

Князь Александр Михайлович (род. 1820 г.) поступил на военную службу в 1841 г. в возрасте 21-го года корнетом лейб-гвардии Кирасирского Наследника Цесаревича полка, а в 1844 г. (5-го августа) получил назначение на Кавказ. Туда его отправили как чиновника для особых поручений. Дондуков-Корсаков был приставлен к Отдельному Кавказскому корпусу, а именно к его командиру генерал-адъютанту А.И. Нейдгардту. Н.А. Волконский, автор краткой биографии князя, замечает, что именно на Кавказе, перейдя от Нейдгардта к князю М.С. Воронцову, Александр Михайлович в несколько лет из юноши превратился в мужа, «полного опытности, силы воли и всех задатков для будущей многосторонней деятельности» [1, 3]. Стоит отметить, что Волконский связывал этот процесс становления личности Дондукова-Корсакова больше с влиянием графа Воронцова, по его мнению, способного «вырабатывать для отечества нужных и полезных людей» [1, 3]. Нам же представляется, что такие перемены в личности Александр Михайловича, связаны в большой степени с его службой

на Кавказе, а в последствии, по его собственным воспоминаниям (преломленным через призму его жизненного опыта – прим. авт.), с трагическими и глубоко личными событиями Даргинского похода 1845 г., о котором он подробно пишет в части II (главы V и VI) своих «воспоминаний» [3, 115-167].

Для Дондукова-Корсакова, участника Даргинского похода, по прошествии времени стало очевидно, что эта операция была одной из тех, в основе которой лежало непонимание Петербургом всей сложности военных действий на Кавказе. Александр Михайлович подчеркивает: «Существенный вред делам Кавказа принесло открытие этой страны Петербургом после посещения Грузии и Кавказа покойным Императором (Николаем I в 1837 г. – прим. авт.). Тогда явилась целая система проектов для завоевания и покорения Кавказа; все это разрабатывалось в канцеляриях военного Министерства, представляя обширное поле соображениям офицеров Генерального Штаба, налетом бывших на Кавказе. Покойный Государь, при своей прозорливости и высоких дарованиях, имел тоже слабость думать, что, раз окинув своим орлиным взором страну или какое-либо дело, он проникал во все подробности оною и лучшим был судьей при решении обсуждаемых вопросов... Таким образом составлялись ежегодно программы военных действий на Кавказе, где до мельчайших подробностей даже назначались части войск в состав отрядов, имевших принимать участие в экспедициях. ... На Кавказ в Главную Квартиру и в отряды, во время экспедиции, посылались облеченные доверием Министерства лица, которые столько же стесняли как корпусного Командира, так и Начальников отрядов, сколько содействовали ложным взглядам военного Министерства на положение дел на Кавказе. Масса молодых офицеров из Гвардии, ежегодно участвующих в экспедиции, с самонадеянностью молодости судили, по возвращении в Петербург, о положении края» [3, 47-48]. Именно такие причины поражений экспедиций на Кавказе в 40-е гг. видел князь Александр Михайлович.

Как известно, стратегия А.П. Ермолова предусматривала медленное и планомерное покорение Кавказа, но Петербург хотел победы и победы быстрой, в этой связи центром проводилась достаточно неоднозначная политика в отношении Кавказской войны, а именно: кавказское командование было вынуждено предпринимать карательные экспедиции на обширных горных территориях, пытаясь захватить опорные пункты противника [2, 217]. Князь Александр Михайлович называет данные походы бесцельными и пагубными операциями, к ним он относит «Штурм Ахульго 1839 г., бой при Валерике в 1841 г., неудачную экспедицию в Ичкериию Генерала Граббе в 1842 г. и, наконец, ознаменованную столь тяжкими потерями и отсутствием всяких результатов (кроме опыта – прим. авт.) экспедицию графа Воронцова в Дарго, предпринятую им по прежде составленному плану, в исполнение непреклонной воли Государя Николая Павловича, при незнании графом настоящего положения дел на Кавказе» [3, 48-49].

Стоит отметить, что указанные выше суждения князя, сформулированы будут намного позже Даргинского похода 1845 г. Тогда 24-хлетний, только поступивший на службу юноша вряд ли осознавал все тонкости Кавказской войны, так же явно, как к концу своей жизни. Для него данная экспедиция в тот период жизни, скорее, носила бессмысленный характер военного столкновения «туземцев» и российских войск (иногда даже чересчур цивилизованных для тех мест). Тем не менее, все, что 24-хлетний мужчина увидел на Кавказе, и в частности – в Дарго, стало для него бесспорно страшным, но таким важным боевым крещением, которое закалило характер и подготовило почву для дальнейшего становления политических и других мировоззренческих взглядов князя, в будущем они отчетливо проявятся в 60-е гг. XIX в.

Участвуя в походе, Александр Михайлович был впервые на службе ранен пулей, попавшей в левую икру. Случилось это 6-го июля на подходе к Дарго в Ичкерийском лесу. Прикреплен Дондуков-Корсаков в тот момент был к Литовскому Егерскому батальону первой Карабинерной роты. В лесу данный батальон в числе первых встретился с неприятельским завалом (коих в дальнейшем продвижении экспедиции будет столько, что Александр Михайлович перестанет во всех подробностях описывать их уже к середине повествования – прим. авт.). В то время, как Литовские егеря, увидев первый завал, бросились в штыковую атаку, по наивности даже не слезая с лошадей, Дондуков-Корсаков был ранен при попытке помочь своему товарищу Мельникову, которому пулей прострелило живот, падая, сослуживец зацепился за стремя коня. Раненого в ногу Александра Михайловича вытаскивал с поля боя юный князь Ираклий Грузинский. Дондуков-Корсаков и Ираклий, находясь в тот момент в авангарде войска с милицией, все же сумели снять Мельникова с коня, последнего корпус

милиции, кстати, в последний момент вынес его из-под огня. Дондуков при этом, все еще был в завале и стал свидетелем той первой в его жизни бойни с горцами, которая потрясла его тогда, куда меньше, чем его рана, откуда он извлек пулю самостоятельно, а брошенный князем Федором Паскевичем батистовый платок использовал в качестве жгута. Впоследствии, лежа в завале и наблюдая бой авангарда во главе с генералом К.Я. Белявским, он подробно старается описать самоотверженность солдат и офицеров в этой кампании. Самоотверженность кавказцев на протяжении всей военной службы будет поражать Александра Михайловича, данное утверждение логически проистекает из его воспоминаний. Это восхищение, как нам представляется, впервые появилось именно в период Даргинского похода (так князь впервые подробно описывает самоотверженность генерал-майора Б.Б. Фока – прим. авт.).

После столкновения с горцами в Ичкерийском лесу и ранения князь фактически выпадает из активных боевых действий. При этом, возможно, именно этот факт не только способствовал сохранению жизни Александра Михайловича в дальнейшем, но и помог ему взглядом простого наблюдателя увидеть события и поступки окружающих его людей, оценить и осмыслить их умом человека незаурядного, осознать сложность и противоречивость войны и военной службы на Кавказе, суровость и непримиримость горцев, горечь провала Даргинского похода. Надо отметить также, что в воспоминаниях князь мало подчеркивает свое ранение, более стараясь сосредоточить внимание на событиях и исторических фактах кампании, пытаясь рассказать обо всем, не упустив ни одной детали, а иногда и прерывая повествование рассуждениями, чтобы, как нам кажется, описать происшедшее максимально подробно.

Говоря о личной трагедии князя Дондукова-Корсакова в Даргинском походе, нельзя не упомянуть о смерти в экспедиции его университетского товарища А. Лонгинова. Пробираясь к авангарду после потери связи с другими частями армии, Александр Михайлович 14 июня ехал позади, но вдруг заметил поодаль мертвое тело. Так как сам с лошади из-за ранения спешиваться он не мог, князь отдал приказ своему телохранителю-казаку Густомясову повернуть лицом того, на кого он указывал. Дондуков-Корсаков сразу узнал в погибшем друга и товарища своего Лонгинова. Князь, по его собственным словам, прослезился, это говорит о том, что данная трагедия была по-настоящему личной потерей для него. «Расположившись на ночлег, Корсаков с товарищами Глебовым и Васильчиковым положили тело Лонгинова подле себя, решив, что разделят между собой его кольца, образа и пряди волос для того, чтобы тот, кто останется в живых, отослал бы, как пишет Александр Михайлович: “эти дорогие остатки”» [3, 144] семье Мельникова. «Позднее они завернут тело друга в бурку и перевяжут ее веревками, чтобы похоронить на следующий день. Смерть университетского близко друга потрясла Корсакова, несмотря на адскую боль в ране, по его воспоминаниям, заснуть он не мог долго, под ливнем, вдруг какой-то казак задел лошадью тело покойного товарища: “Я притянул его тогда ближе к себе”, – пишет Александр Михайлович. – “Желая оградить от подобных случайностей, и к рассвету, когда пробили зорю, оказалось, что я лежал и заснул на трупе товарища. Мы сейчас же распорядились вырыть яму около того места, где мы лежали, призвали священника для отпевания и на свежей могиле развели огромный костер, чтобы скрыть от горцев место погребения...”» [3, 145].

Таким образом, князь А.М. Дондуков-Корсаков, впоследствии написавший воспоминания о данном периоде своей службы на Кавказе, понимает всю историческую важность произошедшего события. Это понимание, как нам представляется, приходит к нему не сразу, только к концу жизни он во всей полноте осознает, что 24-хлетним, он был участником по-настоящему героических военных столкновений и что тогда, в молодости, поверхностно понимал и оценивал их значение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волконский, Н.А. Биография генерал-адъютанта, генерала от кавалерии, князя Александра Михайловича Дондукова-Корсакова / Н.А. Волконский. – Тифлис: тип. Гл. упр. главнач. гражд. ч. на Кавказе, 1883. – 38 с.
2. Дондуков-Корсаков, А.М. Мои воспоминания. 1845–1846 гг. / А.М. Дондуков-Корсаков. – СПб., тип. М.М. Стасюлевича, 1902-1903. – 175 с.
3. Гордин, Я.А. Кавказ: земля и кровь. Россия в Кавказской войне XIX века / Я.А. Гордин. – СПб.: Журнал "Звезда", 2000. – 464 с.

Е.В. Прокофьева

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ВОЙНА 1812 ГОДА В ИСТОРИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье предпринята попытка раскрыть особенности современного исторического вузовского образования, показать трудности, которые имеют место в изучении темы Отечественной войны 1812 г. в учебной литературе для высшей школы. Исследование данной проблемы включало анализ учебной литературы начала XXI в., рассмотрение отдельных недочетов в освещении истории войны.

Ключевые слова: вузовский учебник, высшая школа, историческая наука, компетентностный подход, Отечественная война 1812 г., студент, ученые.

E.V. Prokofeva

THE PATRIOTIC WAR OF 1812 IN THE HISTORICAL EDUCATION OF STUDENTS

Abstract. The article attempts to reveal the features of modern historical university education, to show the difficulties that occur in the study of the theme of the Patriotic War of 1812 in the educational literature for higher education. The study of this problem included an analysis of the educational literature of the beginning of the XXI century, consideration of individual shortcomings in the coverage of the history of the war.

Keywords: University textbook, higher school, historical science, competence approach, the Patriotic War of 1812, student, scientists.

Актуальность темы связана с изменениями преподавания истории в высшей школе, где на первое место поставлен компетентностный подход, который является одним из ключевых направлений педагогической инноватики, призванный преобразовать изучение истории в вузе. В данном подходе акцент делается на результатах освоения образовательных программ, обозначенных в федеральных стандартах нового поколения. Проблемам и основным тенденциям развития современного исторического вузовского образования уделяется достаточное внимание в отечественной историографии. Современные подходы преподавания истории в высшей школе в центре внимания Т.А. Челноковой и А.П. Ивановой [27]. Вопросам изменений в содержании исторического образования, основные требования к преподаванию истории сегодня посвящены работы А.Б. Каменского, К.А. Ушмаева, А.В. Хорошенковой, Е.Ю. Болотовой и др. [8; 24; 25]. Авторы показывают, особые преимущества в развитии критического мышления при работе с историческими документами или тестами имеют технологии развития критического мышления средствами чтения и письма, которые в 1990-е гг. вошли в российскую практику преподавания.

Опыт преподавания дисциплины «История России XIX в.» на историческом факультете показывает, что для большинства студентов история Отечественной войны 1812 г. не является актуальной проблемой. Сегодня ее ставят в ранг с Невской, Куликовской, Полтавской и другими битвами, что представляется весьма закономерным в связи с тем, что о войне 1812 г. официальная пропаганда и СМИ вспоминают в связи с юбилейными датами. Следует заметить, что даже издание научных трудов осуществляется к подобным юбилеям. Отечественная война 1812 г. – тема рекордсмен во всей литературе по истории России. Так, к 175-летию Отечественной войны 1812 г. (1987 г.) увидели свет обобщающие труды Павла Андреевича Жилина, Николая Алексеевича Троицкого, Владлена Георгиевича Сироткина и др. [6; 22; 23]. К 200-летию юбилею совершен прорыв в исследовании проблемы на региональном уровне [18; 19; 21]. Были организованы научно-практические конференции в Оренбурге, Костроме и в других регионах.

В новейшей литературе для высших учебных заведений начала XXI в. эпохальные события

1812 г., безусловно, находят отражение. В рассмотренных нами учебниках история войны 1812 г. занимает от 3 страниц (в учебном пособии под редакцией Ш.М. Мунчаева и В.М. Устинова [7, с. 178-182]) до 5 страниц (в учебниках под редакцией И.Н. Кузнецова [9, с. 159-163]; А.С. Орлова [11, с. 210-214]; А.А. Чернобаева [28, с. 206-207]; В.Н. Чапека [26, с. 145-150]; А.П. Деревянко и Н.А. Шабельниковой [5, с. 183-184]). В учебнике для вузов «Россия в мировой истории» теме «Внешняя политика государств Европы в начале XIX – начале XX вв.» уделено соответственно 8 страниц [17]. При этом авторы подчеркивают, что их учебники соответствовали Госстандарту ВПО.

Действительно, в Госстандарте ВПО второго поколения (2000 г.) выделены лишь дидактические единицы, а их наполняемость зависела от компетентности и определенных пристрастий авторов учебных изданий. В частности, в примерной программе дисциплины «Отечественная история» Госстандарта ВПО второго поколения история Отечественной войны 1812 г. освещена очень скромно. Студенты должны уяснить «значение победы России в войне против Наполеона и освободительного похода России в Европу для укрепления международных позиций России» [15]. В соответствии с требованиями примерной программы составлялись соответствующие учебники, учебно-методические пособия, определялась тематика лекционного цикла и практических занятий. При этом разработчиками Госстандарта ВПО не была учтена (а по сути проигнорирована) воспитательная функция исторической науки, что позволило авторам учебников для высшей школы достаточно несерьезно обходиться с историческими событиями не только отечественной, но и мировой истории. Получается, объем информации возрастает, а воспитательная работа остается за пределами образовательного процесса. Причем основные ее параметры не были включены в систему современных аккредитационных показателей работы вузов страны.

Как отмечают современные исследователи, компетентностный подход, положенный в основу ФГОС ВПО третьего поколения, вообще лишен какой-либо содержательной наполняемости и лишь предполагает овладение общекультурными компетенциями. При изучении предмета «История» у будущих специалистов высшей квалификации в соответствии с нормативными документами Министерства образования и науки РФ должны сформироваться различные общекультурные компетенции, в зависимости от специальностей! По нашему мнению, сама дефиниция «общекультурные компетенции» предполагает формирование единых базовых компетенций для человека с высшим образованием.

В ФГОС ВПО третьего поколения в базовой учебной дисциплине «История» к отечественной добавилась всеобщая. Учитывая этот факт, разработчики примерной программы «История» в разделе «Россия и мир в XVIII–XIX веках: попытки модернизации и промышленный переворот» (на освоение материала отводится всего 6 часов) сочли уместным показать студентам не только политические, но и социально-экономические мотивы, которые побудили французского императора развязать войну с целью передела мира в интересах своих государств [16].

Таким образом, нормативная база для написания современных учебников по истории России оставляет желать лучшего, что и отчасти объясняет существенные трудности в осмыслении истории Отечественной войны 1812 г. и недочетов в учебной литературе. Выход каждого нового поколения ФГОС будет сопровождаться новыми методическими разработками, поиском более совершенных педагогических технологий.

В реализации поставленных задач активное участие приняли ученые. Знаковым событием начала XXI в. в разработке темы стал выход в 2004 г. фундаментального научно-справочного издания по истории эпохи наполеоновских войн – «Отечественная война 1812 года: Энциклопедия» (объемом 880 с.). Книга стала результатом многолетней работы, в которой приняли участие свыше 100 ученых из разных регионов страны и ближнего зарубежья [10]. Из примерно 2-х тысяч статей 122 освещают военные планы и ход военных действий, 473 дают детальное представление о боевом и численном составе действующей армии противоборствующих сторон. В 31 статье освещены дипломатические акции Франции и России накануне и в ходе войны. В энциклопедии нашли отражение 1703 биографии не только военных и государственных деятелей, французских и российских генералов и офицеров, отличившихся в боях, но и мемуаристов, историков, писателей и художников. Историк Игорь Александрович Шеин отмечает, что данный труд вполне «сопоставим с семитомным коллективным изданием “Отечественная история и русское общество 1812–1912 гг.”, выпущенным к 100-летию

Отечественной войны 1812 г. (М., 1911–1912)» Этот труд имеет этапное значение для развития новейшей историографии, посвященной борьбе русского народа с наполеоновским вторжением в Россию.

Английский ученый Алекс Вульф в «Краткой истории мира» в разделе «Наполеоновская Европа», показал, что именно из-за возобновления в 1810 г. торговли между Россией и Англией Наполеон напал на нашу страну. Однако полководческий дар М.И. Кутузова, отвага и храбрость русских солдат, развернувшееся партизанское движение, суровая русская зима, отсутствие снабжения, растянувшиеся на тысячи километров линии коммуникаций и обретение Россией все большей поддержки со стороны европейских государств привели к разгрому Великой французской армии [2].

Разработчики «Полной истории России с древнейших времен до наших дней» [14] при освещении проблемы включили «Полный курс лекций по русской истории» Сергея Федоровича Платонова. Авторы стремились познакомить студентов с весьма обоснованным его выводом о том, что причина войны между Россией и Францией «лежала в глубокой противоположности стремлений французской и русской политики. Наполеон стремился к мировому владычеству и желал подчинения России его целям. Александр I не только не считал возможным подчиниться Наполеону, но сам желал влиять на дела Европы, как преемник Екатерины, при которой Россия достигла необыкновенных политических успехов и большого международного значения... Франция желала господства над Россией, Россия – равенства с Францией» [13].

Анализируя учебники и учебные пособия для высшей школы, изданные в начале 2000-х гг., отметим общий подход авторов к освещению темы. Как правило, дается краткий анализ причин Отечественной войны 1812 г., соотношений сил противников, планов сторон. Но при определении численности русских и французских войск начинаются разночтения и трудности в изучении темы. В учебнике «История России» под редакцией Александра Сергеевича Орлова [11] на стр. 211 и в учебнике Игоря Николаевича Кузнецова [9] на стр. 160 сказано, что французская армия насчитывала от 450 тыс. до 500 тыс. солдат, а русская – от 210 до 310 тыс. человек. Однако еще в 1988 г. профессор Н.А. Троицкий на основе тщательного изучения архивных документов установил, что у России на западных границах было сосредоточено 317 тыс. солдат, а Наполеон вошел на территорию стран с 447 тыс. солдат. Его авторитетная работа «1812. Великий год России», хотя и во многом считается спорной, но показывает, что в этом труде автор умело соединил изложение хода событий и критическое переосмысление многих мифов и штампов, накопившихся в отечественной и зарубежной литературе за последние два столетия [22].

Нет единства у авторов учебников и в определении планов французского императора. Так, А.П. Деревянко и Н.А. Шабельникова [5] на стр. 183 отмечали, что Наполеон планировал захватить Москву и подписать выгодный для Франции мир, хотя большинство историков, вслед за Н.А. Троицким, разделяют мысль о приграничном генеральном сражении и отсутствия намерений похода на Москву [22, 76].

Наталья Георгиевна Георгиева в учебном пособии «История России» [3] на стр. 136 называет причиной войны стремление Наполеона к мировому господству: захват России с ее богатейшими ресурсами мог помочь ему в борьбе с Англией. Франция и Россия, понимая неизбежность столкновения, несмотря на Тильзитский мирный договор, активно готовились к войне. Политическая цель Наполеона – захватить часть русской территории вплоть до Москвы и подписать с Александром новый договор, чтобы подчинить Россию. Стратегическая цель – не дать соединиться рассредоточенным русским силам и решить исход войны в нескольких приграничных сражениях [3].

В учебнике С.В. Воронковой и Н.И. Цимбаева на стр. 28 указывается, что «Наполеон рассматривал войну с Россией как заключительный этап установления своей гегемонии на европейском континенте. Он не думал всерьез о мировом господстве, но твердо рассчитывал на победу в русской кампании, которая открывала бы перед ним возможность полностью перестроить систему международных отношений, поставив на колени не только Россию, но и Англию» [1].

Вадим Суренович Парсамов на стр. 196 пособия отмечал, что «... в большей степени в ней была заинтересована Россия. Наполеон всего лишь хотел в очередной раз продемонстрировать силу, одержать победу в приграничном сражении и повторить Тильзитский договор. В России он видел не

столько врага, сколько непокоренного союзника. Он отнюдь не собирался отказываться от стратегического союза с Александром I и продолжал главным своим врагом считать Англию. Для Александра вопрос решался кардинально: он или Наполеон? Для них двоих, по мнению царя, в Европе не было места» [12].

Современные исследователи отмечают, что вплоть до самого лета 1812 г. Наполеон ожидал, что российский император первым отдаст приказ о переходе русских войск на «территорию раздора», в герцогство Варшавское, искренне надеясь на то, что борьба начнется и завершится к осени 1812 г. на пограничных землях: в Польше, Литве, Белоруссии. Вот почему поход на Москву в начале военной кампании не планировался. Главным правилом французского императора было: как можно скорее уничтожить главные силы противника, «все остальное рухнет вместе с ними». Речь не шла о «захвате» России и «превращение русского народа в своих рабов», версия о войне «ради восстановления партнерских отношений» или об «акте необходимой самообороны» также не выдерживает критики. Историк Ж. Тюлар отмечал, что Наполеон собирался сделать Александра I своим вассалом вроде прусского или австрийского. Это означало, что будет создан «зависимый трон», царь «усмирен» [20, 319] и поставлен в положение «младшего союзника» в борьбе с самым главным соперником – Англией.

Как известно, Александр I отказался от планов перехода границы, придерживаясь тогда разумного плана военного министра М.Б. Барклая де Толли, – уклонение от решающих сражений и отступление в глубь страны. Император не раз подчеркивал: «Я скорее отступлю в Камчатку, чем подпишу мир!». Эта твердость царя больше не заключать невыгодного мира оставалась непоколебимой даже в самые трагические моменты Отечественной войны 1812 г. Существование этого плана, изложенного еще в 1810 г. в «Записке о защищении западных пределов России», опровергает прежнюю версию о том, что отступление было «делом не свободного выбора, а суровой необходимости». Даже когда Барклай де Толли за последовательное проведение отступления объявили изменником, он не отказался от этого плана. Именно военный министр накануне приезда нового главнокомандующего начал подготовку к генеральному сражению, а на военном совете в Филях поддержал предложение М.И. Кутузова об оставлении Москвы ради сохранения русской армии. «Погоня за миражом» генерального сражения привела французского императора в Смоленск, на Бородинское поле, а потом и в Москву, оказавшуюся ловушкой.

Следует заметить, с какой легкостью авторы современной учебной литературы обращаются с важными сведениями о местонахождении Бородинского поля. В свое время Федор Николаевич Глинка в очерке о бородинском сражении, указывал, что «село Бородино, принадлежавшее тогда гг. Давыдовым, в 10 верстах от Колоцкого монастыря, на 11-й не доходя Можайска, в 111-ти от Москвы» [4]. Игнорируя этот факт, И.Н. Кузнецов указывал, что Бородино находится в 124 км от Москвы [9, 161], у А.А. Чернобаева – в 120 верстах [28, 207], у В.Н. Чапека – в 120 км [26, 148]. В версте 1,0668 км, таким образом, от Бородино до Москвы – 118, 4 км!

Подобные неточности вызывают у студентов недоверие к учебной литературе, формируют несерьезное отношение к исторической науке, хотя авторами учебников являются доктора наук, профессора, а сами издания одобрены либо рекомендованы Министерством образования и науки РФ. Более того, при освещении самого хода Бородинского сражения и военных действий в целом, не используется воспитательный потенциал издаваемого материала, а это, в свою очередь, приводит к трудностям в осмыслении темы. Не приводятся примеры мужества и героизма, как в армии, так и среди жителей страны; партизанское движение упоминается только, когда речь идет об отечественном, народном характере войны. Данный подход не способствует воспитанию патриотов России, к чему, собственно, и призывает история Отечества.

Что касается людских потерь в Отечественной войне 1812 г., то и в этом сюжете у авторов учебников нет единого мнения. Так, В.Н. Чапек указывал, что погибло свыше 2 млн. человек; коллектив авторов «Истории России» под ред. А.С. Орлова – погибло 300 тыс. человек; А.П. Деревянко и Н.А. Шабельникова настаивают на 2 млн. чел. В учебниках под редакцией Н.И. Цимбаева, Н.А. Георгиевой – около 300 тыс. человек. Хотя если обратиться к историку Павлу Андреевичу Жилину, то сомнения в разночтении будут устранены. Историк отмечал, что общие потери всех стран составили два миллиона человек, включая раненых, а русская армия потеряла 111 тыс. человек. Согласно

историкам Б.С. Абалихину, В.А. Дунаевскому, С.В. Шведову, потери русских солдат составили около 300 тыс., но они уточняли, что из них 175 тыс. – небоевые потери! Есть мнения и других историков, так советский демограф Б.Ц. Урланис называет иную цифру – около 120 тыс. человек.

Мнения авторов учебников совпадают в оценке характера, итогов и значения Отечественной войны 1812 г., все они убеждены в справедливом, освободительном, народном ее характере; в победе народов, достигнутой благодаря героизму и самоотверженности; в глубоком позитивном влиянии этой победы на дальнейшее развитие России.

Таким образом, анализ освещения истории Отечественной войны 1812 г. в современной учебной литературе для вузов показал, что нормативная база (ФГОС ВПО) практически не позволяет обеспечить полноценную содержательную наполняемость предмета «История» в вузах страны, так как ФГОС ВПО не предъявляет требований к содержанию изучаемого предмета, а лишь рекомендует формирование определенных компетенций у обучающихся. Можно предположить, что проверка сформированности компетенций вызовет определенные проблемы при составлении контрольно-измерительных материалов по курсу. Наличие разночтений в учебной литературе и связанных с этих трудностей в осмыслении проблемы свидетельствует об отсутствии достаточного контроля за изданием учебной продукции со стороны экспертной комиссии и, в целом, Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, хотя большинство рассмотренных изданий имеет гриф означенного министерства.

Сегодня назрела острая необходимость в создании базового учебника по дисциплине «История» с привлечением ученых Института российской истории РАН и специалистов высшей школы. В приоритете при написании учебника должна стать задача воспитания патриотов России на основе исторических примеров. Изучение Отечественной войны 1812 г. дает нам интересный, с исторической точки зрения, материал для серьезных обобщений. Безусловно, мы должны хранить память о великих полководцах, генералах, партизанах, показавших в годы войны лучшие образцы героизма, мужества и самопожертвования во имя Родины. Именно на ярких исторических образцах будет формироваться чувство сопричастности к судьбам, а история перестанет восприниматься студентами как набор дат и фактов, не имеющих к ним отношения.

Все трудности в изучении данной проблемы можно преодолеть, опираясь на современные научно-концептуальные основы исторической науки. Повышение научно-образовательных и воспитательных функций истории является важнейшей предпосылкой формирования у студентов исторической грамотности, исторического сознания и мышления, которое будет не только способствовать достижению социального мира и стабильности в российском обществе, но и станет важным его условием.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воронкова, С.В., Цимбаев, Н.И. История России 1801–1917: учебное пособие для студентов вузов / С.В. Воронкова, Н.И. Цимбаев. – М.: Аспект Пресс, 2007. – 559 с.
2. Вульф, А. Краткая история мира: история человечества с древнейших времен до наших дней / А. Вульф. – М.: АСТ: Астрель, 2010. – 603 с.
3. Георгиева, Н.Г., Георгиев, В.А. История России: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по гуманитар. Специальностям / Н.Г. Георгиева, В.А. Георгиев. – М.: Велби, 2006. – 336 с.
4. Глинка, Ф.Н. Очерки Бородинского сражения: (Воспоминания о 1812 г.) / Соч. Ф. Глинка, авт. «Писем рус. Офицера». – Ч. 1-2. – М.: тип. Н. Степанова, 1839. – 2 т. – 190 с.
5. Деревянко, А.П., Шабельникова, Н.А. История России: учеб. пособие для студентов вузов / А.П. Деревянко, Н.А. Шабельникова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Проспект, 2006. – 557 с.;
6. Жилин, П.А. Отечественная война 1812 года / П.А. Жилин. – М.: Наука, 1988. – 494 с.
7. История России: учебник для вузов / Ш.М. Мунчаев, В.М. Устинов. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Норма: ИНФРА-М, 2015. – 607 с.
8. Каменский, А.Б. Еще раз о преподавании истории в школе: предварительные ответы на неизбежные вопросы // Труды по россиеведению. – 2014. – №.18. – С. 256–265.
9. Кузнецов, И.Н. Отечественная история: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по экономическим и гуманитарным специальностям / И. Н. Кузнецов. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Дашков и К, 2008. – 813 с.
10. Отечественная война 1812 года: Энциклопедия / Рос. полит. энцикл. и др.; ред. кол.: А. А. Васильев и др. – М.:

РОССПЭН, 2004. – 878 с.

11. Орлов, А.С., Георгиев, В.А., Георгиева, Н.Г., Сивохина, Т.А. История России: учебник. / А.С. Орлов, В.А. Георгиев, Н.Г. Георгиева, Т.А. Сивохина. – Издание 3-е, переработанное и дополненное. – М.: Проспект, 2008. – 520 с.
12. Парсамов, В.С. История России. XVIII – начало XX века: учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования/ В.С. Парсамов. – 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2013. – 479 с.
13. Платонов, С.Ф. Полный курс лекций по русской истории / С.Ф. Платонов. – М.: Астрель: АСТ, 2006. – 703 с.
14. Полная история России с древнейших времен до наших дней: учебник / [Н.Л. Клименко и др.]; под ред. А.В. Сидорова; Московский гос. ун-т им. М.В. Ломоносова. – М.: Проспект, 2009. – 451 с.
15. Примерная программа дисциплины «Отечественная история» федерального компонента цикла общегуманитарного и социально-экономических дисциплин в государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования второго поколения. Официальное издание. – М., 2000. URL: <https://pandia.ru/text/78/318/72493.php> (дата обращения: 20.09.2021).
16. Примерная программа дисциплины «История». – М., 2009. URL: <https://docviewer.yandex.ru> (дата обращения: 20.09.2021).
17. Россия в мировой истории: учебник по дисциплине «История» для студентов технических вузов / [В.С. Порохня и др.; ред. кол.: В.С. Порохня (отв. ред.), И.Н. Вельможко, Л.А. Шлыкова]. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Логос, 2016. – 591 с.
18. Сапожников, А.И. Войско Донское в Отечественной войне 1812 года / А.И. Сапожников. – М.; СПб: Альянс-Архео, 2012. – 848 с.
19. Сапожников, А.И. Войско Донское в Отечественной войне 1812 года: автореф. дис. ... доктора исторических наук / А.И. Сапожников. – СПб, 2013. – 52 с.
20. Тюлар, Ж. Наполеон, или Миф о «спасителе» / Ж. Тюлар. – М.: Молодая гвардия, 2009. – 361 с.
21. Тотфалушин, В.П. Саратовский край и Наполеоновские войны: к 200-летию Отечественной войны 1812 года / В.П. Тотфалушин. – Саратовский гос. ун-т им. Н.Г. Чернышевского. – Саратов: изд-во Саратовского ун-та, 2011. – 213 с.
22. Троицкий, Н.А. 1812. Великий год России / Н.А. Троицкий. – М.: Мысль, 1988. – 348 с.
23. Сироткин, В.Г. Отечественная война 1812 года / В.Г. Сироткин. – М.: Просвещение, 1988. – 251 с.
24. Ушмаева, К.А. О концепции преподавания истории в вузе // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2007. – № 51. – С. 9–14.
25. Хорошенкова, А.В., Болотова, Е.Ю. Интеграция как принцип формирования метапредметных умений учащихся в обучении истории// Педагогические науки. – 2018. – № 5. – С. 51–59.
26. Чапек, В.Н. История России: для техн. вузов/ В.Н. Чапек. – Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 413 с.
27. Челнокова, Т.А., Иванова, А.П. Современные подходы преподавания истории в высшей школе// Преподаватель XXI век. – 2018. – № 2. – С. 131–139.
28. Чернобаев, А.А. История России: для технических вузов / [А. А. Чернобаев и др.]; под ред. М.Н. Зуева и А.А. Чернобаева. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Высшая школа, 2009. – 636 с.

Т.И. Просандеева, Ю.Ю. Романенко

**ПРОФСОЮЗНОЕ ДВИЖЕНИЕ КАК ПЛОЩАДКА РАЗВИТИЯ
ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ:
СОЦИАЛЬНОЕ И ПОЛИТИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО СТАНОВЛЕНИЯ
(НА ПРИМЕРЕ РОССИЙСКОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЮЗА
ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНИКОВ И ТРАНСПОРТНЫХ СТРОИТЕЛЕЙ)**

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению ряда особенностей становления и развития профсоюзных организаций в Российской Федерации. Профсоюз как добровольное общественное объединение граждан, связанных общими производственными, профессиональными интересами по роду их деятельности, создаваемое в целях представительства и защиты их социально-трудовых прав и интересов [2] изучается как связующее звено между работниками и работодателями, органами власти и населением, в контексте обеспечения защиты интересов и безопасности личности, общества и

государства.

Ключевые слова: государство, общество, профсоюзы, социальная сфера, стабильность, трудовое законодательство, работники, работодатели, социальная политика, гражданское общество, безопасность личности, общества и государства.

T.I. Prosandeeva, Y.Y. Romanenko

**TRADE UNION MOVEMENT AS A PLATFORM FOR CIVIL SOCIETY DEVELOPMENT
IN MODERN RUSSIA: SOCIAL AND POLITICAL PRO-SPACE OF FORMATION
(ON THE EXAMPLE OF RUSSIAN TRADE UNION OF RAILWAYMEN
AND TRANSPORT BUILDERS)**

Abstract. The article deals with a number of features of the formation and development of trade union organizations in the Russian Federation. Trade union as a voluntary public association of citizens bound by common industrial, professional interests in the nature of their activities, created to represent and protect their social and labor rights and interests [2] is studied as a link between employees and employers, authorities and the population, in the context of protecting the interests and safety of individuals, society and the state.

Keywords: state, society, trade unions, social sphere, stability, labor law, employees, employers, social policy, civil society, security of the individual, society and the state.

В соответствии с Федеральным законом от 12.01.1996 г. № 10-ФЗ «О профессиональных союзах, их правах и гарантиях деятельности» профсоюз определяется как «добровольное общественное объединение граждан, связанных общими производственными, профессиональными интересами по роду их деятельности, создаваемое в целях представительства и защиты их социально-трудовых прав и интересов» [2].

По мнению многих учёных-исследователей (Е.В. Нехода, В.В. Песчанский, В.Н. Руденкина, В.С. Чувакин и др.) организация профсоюзных организаций строится на основе принципов (рис. 1), позволяющих осуществлять свою деятельность: во-первых, автономно, т. е. без влияния органов исполнительной власти, политических партий, работодателей и проч.; во-вторых, без зависимости от произвольной регламентации своей деятельности, т. е. каждая профсоюзная организация вправе самостоятельно утверждать устав, принимать решения относительно деятельности организации и поставленных задач и проч.

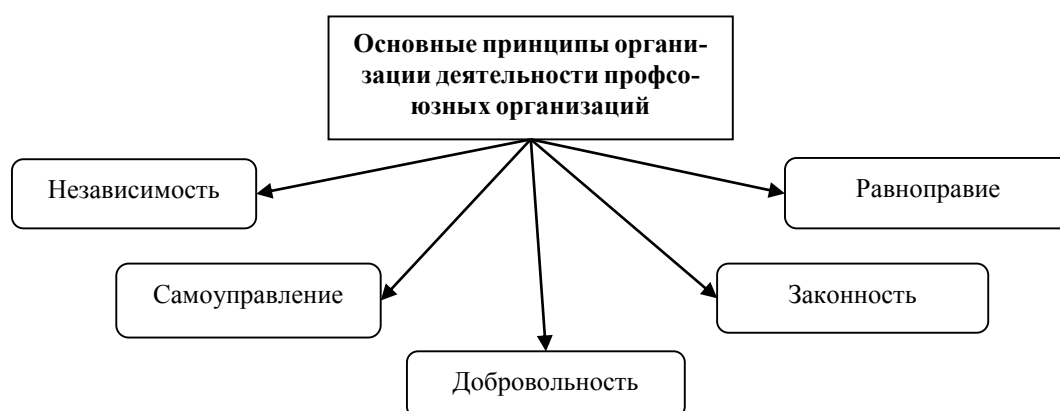


Рис. 1. Основные принципы организации деятельности профсоюзов

Профсоюз – автономная организация, осуществляющая свою деятельность в соответствии с уставом, основной целью которой является представительство и защита социально-трудовых прав и

интересов работников своей организации.

Важно отметить, что вступление в профсоюз и прекращение членства осуществляется на добровольной основе.

Уставом каждой профсоюзной организации закрепляются направления деятельности (функции) в соответствии с её предназначением, основными из которых являются [4]:

- защитная;
- контролирующая;
- представительская (закреплена в ст. 29 Трудового кодекса РФ [5] и ст. 11 ФЗ РФ «О профессиональных союзах» [6]);
- культурно-просветительская;
- политическая.

История становления профсоюзных организаций в России насчитывает достаточно длительный отрезок времени. В период конца XIX-начала XX века зарождается профсоюзное движение в Российском государстве. Предпосылками к этому послужило появление нового рабочего класса (пролетариата). В таблице 1 (составлено авт.) представлена информация об этапах становления профсоюзов в России.

Таблица 1.

Этапы становления профсоюзного движения в России

Наименование этапа	Период	Эффект/влияние
Первый этап	1861 г.	Отмена крепостного права
	1886 г.	Принятие «Правил о взаимных отношениях фабрикантов и рабочих» (прообраз трудовой инспекции)
	1895 г.	Забастовка железнодорожников Московско-Казанской железной дороги
	31 декабря 1904 г.	Подписание первого в истории России коллективного договора
	21 апреля 1905 г.	Образование Всероссийского внепартийного железнодорожного союза (прообраз отраслевого железнодорожного профсоюзного движения)
	4 марта 1906 г.	Принятие первого в России закона о профсоюзах – «Временные правила о профессиональных обществах»
	1917 г.	Февральская революция Всплеск профсоюзного движения 12 апреля – постановление о свободе собраний и союзов
	Июнь 1917 г.	III Всероссийская конференция профсоюзов Создание Всероссийского центрального совета профсоюзов (ВЦСПС) – первого общенационального руководящего органа профсоюзов
	5 мая 1917 г.	Учреждение Министерства труда
Второй этап	Октябрь 1917 г.	Октябрьская революция. Всероссийский исполнительный комитет профсоюза железнодорожников (Викжель) – одна из организаций, <u>открыто</u> выступивших против вооруженного захвата власти
	1918 г.	Первый Всероссийский съезд профсоюзов Национализация крупной промышленности Образована Государственная инспекция труда Принят Кодекс законов о труде
	Август 1922 г.	Профсоюзом работников железнодорожного и водного транспорта был подписан первый Генеральный коллективный договор между Народным комиссариатом путей сообщения и ЦК профсоюза
	1930-е гг.	Массовое строительство жилья для рабочих, «великие стройки»
	1933 г.	Слияние Совета народных комиссаров и ВЦСПС, получившему, наряду с другими функциями:

		<ul style="list-style-type: none"> - всесоюзную система социального страхования; - развитую систему оздоровительных учреждений; - научно-исследовательские институты, занимавшиеся проблемами организации и безопасности труда
Третий этап	1941-1945 гг.	<p>Великая Отечественная война Работа профсоюзов не останавливалась Совет по эвакуации возглавил глава ВЦСПС Профсоюзные работники были мобилизованы для обеспечения эвакуации предприятий Восстановлена работа Высших школ профсоюзного движения в Москве и Ленинграде <i>Функционируют по настоящее время как Академия труда и социальных отношений (г. Москва) и Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов</i></p>
Четвертый этап	1945 г.	<p>Создана ООН Состоялся первый Всемирный конгресс профсоюзов</p>
	1950-1980 гг.	<p>«Золотой век» советских профсоюзов Основные функции: - партийный контроль; - встроенность в систему государственного управления; - совмещение защитных функций с производственными задачами</p>
	1990 г.	<p>Учредительный съезд российских профсоюзов Создание отдельного национального профцентра – Федерация независимых профсоюзов РСФСР В 1991 г. из нее образовалась ныне действующая Федерация независимых профсоюзов России (ФНПР) Роспуск ВЦСПС Создание Всеобщей конфедерации профсоюзов СССР (ВКП), одним из ее учредителей стала ФНПР С распадом СССР ВКП преобразована в существующую и поныне Всеобщую конфедерацию профсоюзов</p>
Пятый этап	1993 г.	<p>Участие ФНПР в работе Конституционного совещания II внеочередной Съезд ФНПР</p>
	1996 г.	<p>Создание общественно-политического движения «Союз труда» (глава-секретарь ФНПР) Принят Федеральный закон «О профессиональных союзах, их правах и гарантиях деятельности» III Съезд ФНПР</p>
	Февраль 2000 г.	Участие кандидата в президенты В.В. Путина в заседании Генерального совета ФНПР
	2001 г.	Принятие Трудового кодекса РФ
Шестой этап	2011 г.	<p>Создание Общероссийского народного фронта (ОНФ) Объединительный съезд КТР (Всероссийской конфедерации труда и Конфедерации труда России)</p>
	2012-2020 гг.	Создание и работа партии «Союз труда» (руководитель – секретарь ФНПР)
	2020 г.	ФНПР остается самой большой общественной организацией в России

В период ускоренного промышленного развития, увеличения иностранных инвестиций в развитие промышленных предприятий наблюдается и рост революционных настроений в трудовых коллективах. Такую реакцию провоцировали сложные условия труда: высокая продолжительность рабочей смены, низкий уровень заработной платы, массовые либо незаконные увольнения. Всплеск недовольства «безгласностью» рабочих, регулярно возникающие стачки и забастовки на промышленных предприятиях в разных регионах страны и отсутствие юридической базы для защиты прав привели к появлению первых нормативно-правовых актов, формально регулирующих взаимоотношения между

работниками и работодателями. В этот же период, 21 апреля 1905 г., на учредительном Съезде образуется Всероссийский внепартийный железнодорожный союз, прообраз ныне действующего Российского профессионального союза железнодорожников и транспортных строителей (РОСПРОФЖЕЛ).

С 1917 по 1941 гг. происходит национализация крупных промышленных предприятий, что делает государство основным работодателем и приводит к укрупнению профсоюзного движения.

В условиях формирования новых органов управления профсоюзы становятся частью новой власти. При этом наблюдается ослабление их основной функции – защиты прав трудящихся, но возрастает, так называемая, непрофильная нагрузка – руководство и координация системой «пятилеток», управление государственным социальным страхованием, организация санаторно-курортного отдыха и оздоровления.

Под влиянием партийных установок деятельность железнодорожных профсоюзов была направлена на решение производственных вопросов: повышение производительности труда, контроль трудовой дисциплины, развитие социалистического соревнования, подъем ударного труда и ужесточение режима экономии. Всесоюзный центральный совет профсоюзов (ВЦСПС) становится самой крупной общественной организацией страны.

В годы Великой Отечественной войны работа профсоюзов не прекращалась. Из активистов профсоюзов создавались специальные формирования, которые помогали организовать работу в новых условиях, поддерживали в рабочих, в своих коллегах дух патриотизма, трудового героизма и полной самоотдачи. Руководство эвакуацией заводов и населения из прифронтовой зоны было поручено ВЦСПС, а профсоюзные работники были мобилизованы для выполнения этой задачи.

Профсоюз железнодорожников взял на себя выполнение задачи организации скоростного движения воинских грузов, способствовали выполнению восстановительных работ на разрушенных участках железных дорог. Профсоюзные организации участвовали в работе по обучению и подготовке бойцов-лыжников, медицинских сестёр, организации сбора тёплых вещей для фронта, возрождению субботников и воскресников, сбору средств в Фонд обороны. Совместно с профсоюзом медработников было сформировано и оснащено несколько банно-прачечных и дезинфекционных поездов для фронта.

Период с момента завершения Великой Отечественной войны до распада Союза Советских Социалистических Республик (СССР) можно охарактеризовать как «золотой» период деятельности профсоюзов. Восстановлен принцип выборности профсоюзных органов (40-е гг.) и реформирование профсоюзных организаций (конец 80-х гг.). Укрепляется участие профсоюзных организаций в системе государственного управления, контроль за деятельностью партии, а также успешное совмещение возложенных ранее политических функций с ключевой задачей профсоюзов – защитой прав трудящихся. В этот период разрабатываются и утверждаются нормативно-правовые акты, расширяющие полномочия первичных профсоюзных организаций на предприятиях и позволяющие гарантировать более высокий уровень защиты трудящихся на рабочих местах.

90-е гг. для профсоюзов характеризовались потерей значительного организационного и финансового влияния на жизнедеятельность предприятий. Этому способствовали и переход контроля системы социального страхования обратно к государству, дробление предприятий, появление новых форм собственности этих предприятий и занятости населения. Отметим, что железнодорожный транспорт остается государственным. В результате переговоров РОСПРОФЖЕЛ с руководством Министерства путей сообщения и Министерства транспортного строительства были заключены Отраслевые тарифные соглашения (1992 г.), сыгравшие исключительно важную роль в улучшении социального положения тружеников отраслей и стабилизации обстановки на транспорте и производстве.

Важным событием, оказавшим существенное влияние на весь последующий ход перемен на железнодорожном транспорте, стал состоявшийся в мае 1996 г. Всероссийский съезд железнодорожников. На съезде были приняты и впоследствии одобрены Указом Президента Российской Федерации «Основные направления развития железнодорожного транспорта до 2005 г.». Съезд железнодорожников по существу утвердил стратегию реформы отрасли. В этой обстановке задача профсоюза заключалась не в том, чтобы противостоять процессу реформирования отрасли, а в том, чтобы обеспечить наиболее безболезненный переход к новым формам хозяйствования в трудовых коллективах,

сделать все возможное для надежной и максимальной защиты социальных прав и экономических интересов членов профсоюза. После длительных обсуждений было принято решение об участии в разработке Концепции структурной реформы железнодорожного транспорта. В феврале 2001 г. на XXVII съезде была выработана позиция профсоюза, которая состояла из двух десятков требований, выполнение которых стало основным условием участия профсоюза в реформировании отрасли. Практически все они были учтены. Это позволило успешно осуществить первый этап реформирования отрасли. Удалось также отстоять профсоюзы в период реформирования государства: формируется российская трехсторонняя комиссия (РТК) по регулированию социально-трудовых отношений (1992 г.), принимается Федеральный закон «О профсоюзах, их правах и гарантиях деятельности» (1996 г.). При участии профсоюза разрабатывается и принимается Трудовой кодекс Российской Федерации (2001 г.), где закрепляются понятие «социального партнерства» и механизмы его реализации.

Период с 2003 г. по настоящее время наиболее актуален для описания деятельности именно Российского профессионального союза железнодорожников и транспортных строителей.

С 1 октября 2003 г. управление всей деятельностью железнодорожного транспорта перешло от государства к Открытому акционерному обществу «Российские железные дороги» (ОАО «РЖД»). В условиях таких организационных и экономических преобразований отраслевому профсоюзу удалось успешно решить поставленные задачи и при этом сохранить ранее действующие льготы и гарантии работникам. В июле 2004 г. впервые было подписано Соглашение о социальном партнерстве РОСПРОФЖЕЛ и ОАО «РЖД», а 21 октября – заключен Генеральный коллективный договор на 2005 г.

В связи с реформированием отрасли для обеспечения социальных гарантий железнодорожникам возникла необходимость заключения Отраслевого соглашения. РОСПРОФЖЕЛ было заключено 4 отраслевых соглашения (и более 800 коллективных договоров предприятий на их основе), которые распространяют свое действие на работников всех организаций, в том числе впервые подписано Генеральное соглашение по учреждениям образования с Федеральным агентством железнодорожного транспорта (Росжелдор).

В соответствии с Федеральным законом от 12.01.1996 г. № 10-ФЗ «О профессиональных союзах, их правах и гарантиях деятельности» [2], профсоюз является общественной организацией, т. е. организацией, созданной на основе совместной деятельности для защиты общих интересов и достижения уставных целей объединившихся граждан. Безусловно, каждая отдельная профсоюзная организация, учитывая многообразие существующих сфер деятельности (образование, медицина, железнодорожная отрасль и проч.), обладает своей уникальной спецификой, однако, идея их создания основывается на общей цели – защите. Таким образом, импульсом для создания профсоюзных организаций служит естественная реакция граждан на возникновение угроз интересам отдельной личности и общества в целом, а порой – и жизненно важным. Следовательно, общество целенаправленно активизирует механизмы, обеспечивающие национальную безопасность государства.

Согласно ст. 41 Указа Президента РФ от 02.07.2021 г. № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» обеспечение национальной безопасности достигается путём реализации целого ряда мер, направленных, главным образом, на усиление роли государства, выступающего гарантом безопасности страны. Таким образом, деятельность общественных организаций, в частности профсоюзных организаций, направленная на создание благоприятной информационной среды и мощной духовно-нравственной платформы для формирования гражданина РФ, который будет руководствоваться в своих действиях патриотическими и гуманистическими принципами, ориентируясь на развитие и саморазвитие в аспекте обеспечения поступательного движения к обогащению и корреляции профессиональной и гражданской идентичностей, приобретает огромное значение в рамках, сформулированных в доктринальном документе целей национальной безопасности.

Подводя итоги, можно сделать вывод о том, что объективной необходимостью становления профсоюзов было тяжёлое экономическое и политически бесправное положение рабочего класса. Таким образом, общественные профсоюзные организации способствовали становлению трудящихся как социальных субъектов.

По мнению А.В. Петрова, опыт стран с развитой социально ориентированной рыночной экономикой наглядно демонстрирует, что для проведения успешной социальной политики, направленной на формирование эффективной системы социальной защиты работников, и системы, способной защитить права граждан в сфере трудовых отношений, необходимо наличие сотрудничества между работодателями, наемными рабочими и государственными структурами, которое будет проявляться в формировании устойчивых и развивающихся отношений социального партнерства [10].

Работа профсоюзной организации напрямую зависит от того, как развивается государство. Любые общественные перемены ставят перед профсоюзами новые задачи, требуют порой кардинальной смены приоритетов, заставляют снова и снова искать новые формы и методы решения возникающих проблем [11].

Однако считаем важным подчеркнуть и обратную взаимосвязь, заключающуюся в специфике деятельности профсоюзов в рамках представительства и защиты социально-трудовых прав и интересов своих работников. Структура любой профсоюзной организации располагает управленческими, координационными и нормативно-правовыми ресурсами, позволяющими выступать в качестве участников политического процесса, т. е. непосредственно оказывать влияние на политику государства. Обстоятельством, подтверждающим заинтересованность и вовлеченность профсоюзов в политический процесс, является существование Комитета политического анализа и действий в аппарате ФНПР как коллегиального органа, специализирующегося на разработке стратегии взаимодействия с органами государственного управления и Департамента по взаимодействию с Федеральным собранием РФ, Общественной палатой и другими политическими организациями.

Подводя итог, считаем важным подчеркнуть, что главным ресурсом государства является человеческий потенциал. Без конструктивного диалога между государством и гражданским обществом, без плавной эволюции политической элиты в направлении понимания роли государства как инвестора не будет развития общества. Таким образом, профсоюзное движение сегодня становится действенным инструментом развития гражданского общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буданова, М.А., Иванов, С.Ю. Профсоюзы и гражданское общество: практика и перспективы партнерского взаимодействия в сфере труда (по материалам социологических исследований) / М.А. Буданова, С.Ю. Иванов // Власть. – 2012. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/profsoyuzy-i-grazhdanskoe-obschestvo-praktika-i-perspektivy-partnerskogo-vzaimodeystviya-v-sfere-truda-po-materialam-sotsiologicheskikh> (дата обращения: 24.10.2021). – С. 43.
2. Федеральный закон «О профессиональных союзах, их правах и гарантиях деятельности» от 12 января 1996 г. № 10–ФЗ (последняя редакция от 24.04.2020 г.). – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8840/ (дата обращения 24.10.2021).
3. Понятие и принципы профсоюзов – URL: <https://students-library.com/library/80654-ponatie-i-principy-profsouzov/> (дата обращения: 26.11.2020).
4. Основные задачи профсоюзов: цели, функции и принципы деятельности. – URL: [https://fb.ru/article/414288/osnovnyie-zadachi-profsouzov-tseli-funktsii-i-printsipyi-deyatelnosti](https://fb.ru/article/414288/osnovnyie-zadachi-profsouzov-tseli-funktsii-i-principyi-deyatelnosti) (дата обращения: 19.11.2021).
5. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 № 197–ФЗ (последняя редакция от 01.04.2019 г.) – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683/ (дата обращения: 19.11.2021).
6. Федеральный закон «О профессиональных союзах, их правах и гарантиях деятельности» от 12 января 1996 г. № 10–ФЗ (последняя редакция от 24.04.2020 года). – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8840/ (дата обращения: 19.11.2021).
7. Понятие и принципы профсоюзов. – URL: <https://students-library.com/library/80654-ponatie-i-principy-profsouzov/> (дата обращения: 26.11.2021).
8. Указу Президента РФ от 02.07.2021 № 400 "О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации".
9. Федеральный закон от 19.05.1995 г. № 82-ФЗ (ред. от 30.12.2020) «Об общественных объединениях».
10. Петров, А.В. Профсоюзы институт гражданского общества / А.В. Петров // Общество. Среда. Развитие (Terra Humana). – 2008. – №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/profsoyuzy-institut-grazhdanskogo-obschestva> (дата обращения: 20.11.2021).
11. Макарова, В.А., Гончаров, М.А. Место и роль профсоюзов в жизни современного российского общества / В.А. Макарова, М.А. Гончаров // Научный журнал КубГАУ. – 2016. – № 121. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mesto-i-rol-profsoyuzov-v-zhizni-sovremennogo-rossiyskogo-obschestva> (дата обращения: 20.11.2021).

Н.В. Селюнина, Д.А. Трофименко

ВЛИЯНИЕ ПОЛИТИКИ НАПОЛЕОНА БОНАПАРТА НА РАЗВИТИЕ СТИЛЯ АМПИР

Аннотация. В статье рассматривается развитие исторической, портретной и батальной живописи Франции в период правления Наполеона Бонапарта. Раскрывается вопрос о становлении и характерных особенностях стиля ампира на примере творчества Ж.-Л. Давида, А.-Ж. Гро и Ф. Жерара, отразивших в своих работах выдающиеся события и деятелей Наполеоновской эпохи.

Ключевые слова: Наполеоновская эпоха, классицизм, неоклассицизм, ампира, историческая живопись, батальная живопись, портретная живопись.

N.V. Selyunina, D.A. Trofimenko

THE INFLUENCE OF NAPOLEON BONAPARTE'S POLICIES ON THE DEVELOPMENT OF THE EMPIRE STYLE

Abstract. The article examines the development of historical, portrait and battle painting in France during the reign of Napoleon Bonaparte. The question of the formation and characteristic features of the Empire style is revealed on the example of the work of J.-L. David, A.-J. Gros and F. Gerard, who reflected in their works the outstanding events and figures of the Napoleonic era.

Keywords: Napoleonic era, classicism, neoclassicism, Empire, historical painting, battle painting, portrait painting.

Искусство наполеоновской Франции является малоизученной темой в отечественной истории и искусствоведении. Время правления Наполеона Бонапарта оказало значительное влияние на все стороны европейской жизни, и искусство не стало исключением. Вопрос взаимосвязи искусства и политики особенно актуален в контексте современных событий. Эту связь мы наблюдаем и в политике государства в отношении искусства, и в реализации идеологических установок власти через искусство, и в отношении деятелей искусства к политическим процессам в стране.

Просветительские идеи XVIII в., которые активно развивали крупнейшие мыслители, способствовали формированию новых социальных взглядов, новой морали и эстетики. Воплощением новых ценностей – естественности, простоты, ясности – стала классическая архитектура, вновь утвердившаяся во Франции во второй половине столетия. В появившемся стиле неоклассицизма были предприняты шаги по созданию ансамблей, открывающих свободный обзор на город, придавая ему новый стройный вид. Город становится объектом архитектурного воздействия на человека. Новации реализуются и в живописи. Особенно активно развивается исторический, портретный и батальный жанры изобразительного искусства в период правления Наполеона Бонапарта. Знаменательные события и выдающиеся деятели Наполеоновской эпохи нашли воплощение в произведениях стиля ампира в творчестве Ж.-Л. Давида, А.-Ж. Гро и Ф. Жерара.

Значительное влияние на развитие искусства Франции оказал Людовик XIV, правивший государством с 1643 по 1715 гг. Понимая всю важность художественной культуры, «Король-Солнце» сделал свои взгляды в искусстве господствующими. Он выступал инициатором создания многих картин и архитектурных сооружений, обсуждал с художниками сюжеты работ.

Столетие спустя Наполеон Бонапарт, придавая большое значение личной пропаганде, понимая всю важность и силу искусства, следовал в этом направлении по стопам Людовика XIV. Амбиции французского императора в области искусства «вытекали из проводимой им политики строгой централизации экономической, государственной и общественной жизни страны. «Король без облачения не король», – заявлял Наполеон и требовал, чтобы искусство и архитектура Франции отражали его

достижения» [2]. Именно благодаря политике Наполеона ампир стал господствующим стилем в Европе, а его идеология опиралась на принципы исполнения воинского долга, гражданской доблести и самоотверженности.

Ампир – художественный стиль, популярный в странах Западной Европы и, отчасти, в России, в первой трети XIX века; проявил себя главным образом в архитектуре, в оформлении интерьеров и в декоративно-прикладном искусстве. Мастера Наполеоновской эпохи брали за образцы величественные мотивы и образы Древней Греции, Рима и Египта. «Ведущая роль в формировании нового стиля – ампира (Empire – империя, от лат. imperium – командование, власть) – принадлежала имперскому живописцу Ж.-Л. Давиду» [2]. Он «разрабатывал эскизы мебели и оформления интерьеров, диктовал моду в одежде, используя собственные рисунки, сделанные им с этрусских ваз, найденных в раскопках Геркуланума и Помпеи в Италии. В 1800 г. он написал портрет знаменитой парижской красавицы мадам Рекамье. На холсте она изображена в тунике на античный манер, возлежащей на кушетке с плавно изогнутым изголовьем. Кушетка, ставшая благодаря необычной конструкции хрестоматийным артефактом, была изготовлена мастером Жакобом» [2].

Новый художественный стиль обладал следующими чертами: парадным пафосом императорского величия, монументальностью, обращение к художественной традиции императорского Рима и Древнего Египта, использование в качестве декоративных элементов атрибутов римской военной истории. Суть ампира как художественного стиля точно передана в словах самого Наполеона: «Я люблю власть, но как художник... Я люблю её, чтобы извлекать из неё звуки, аккорды, гармонию».

Ампир богат ассоциативными образами. «Орел становится символом империи и украшает древки флагов воинских соединений. Маска Аполлона представляет «Короля – Солнце». Лук, стрелы и скрещенные мечи символизируют военные успехи. Лебедь – супругу Наполеона Жозефину. <...> Дорогая мебель делается из темного дерева с золочеными рельефными и ажурными бронзовыми накладками в виде доспехов, лавровых венков, ликторских связок и орлов. Особым успехом пользуются будуарные туалетные столики с вращающимися зеркалами – псише. Придворными архитекторами Наполеона стали Ш. Персье и П. Фонтен Они оформляли интерьеры императорских дворцов, построили триумфальную арку в Париже. Скульптор А.-Д. Шодэ водрузил статую Бонапарта в образе Цезаря в римской тоге на вершину Вандомской колонны» [2].

В области искусства Наполеон стремился исключить малейшие намеки на безвкусицу и банальность и тем самым нейтрализовать враждебные выпады. Лучшие из творцов Наполеоновской эпохи создавали истинные шедевры благодаря императору, подготовившему для этого все условия. Приоритетом стала пользоваться современная тематика, и стали преобладать сцены, прославляющие Бонапарта и его победы, а также героическую гибель прославленных полководцев. Известный французский художник Ф. Бенуа объяснял значение батальной живописи так: «Не должен ли был солдат находить удовольствие в изображении сражения, в котором он принимал участие, даже если это изображение носило фантастический характер? А судя по меланхолическому замечанию современника, “в это время, когда все денежные средства находились в руках военных”, искусство принуждено было “ориентироваться прежде всего на военных, которые одни могли его поддерживать”. Да и буржуа охотно рассматривал в Салоне иллюстрации к шумно-рекламным бюллетеням, которые он читал в своей газете» [Цит. по: 8].

Вобрав в себя лучшие традиции барокко и рококо, портретный жанр в наполеоновской Франции процветал в огромных «масштабах, передавая дух той героической и величественной атмосферы», воплощая в себе завоевательные тенденции императора; «образ самого Наполеона приукрашивался и подавался как образец щедрости и великодушия, но, с другой стороны, неоспоримо, то глубокое впечатление, которое он оказывал на художников, буквально очарованных “красотой” и “величием” его черт» [8].

Морально-назидательное начало в эту эпоху доминировало над всем искусством, «зарождающийся сентиментализм проник даже в батальную и жанровую живопись» [8]. Разные «кавалкады», «конные портреты», «кавалерийские атаки» преобладали в работах художников, что явилось признаком военизации общества. Брать за образец лошади римские конные статуи или произведения фламандцев, стало традицией, в то же время живописцы склонялись к трем типам этих животных, встречающимся в природе: английским, арабским и французским жеребцам, что отныне стало неписанным

каноном.

Одним из главных представителей неоклассицизма и ампира в наполеоновской Франции становится Жак-Луи Давид (1748 – 1825). В пришедшем к власти Наполеоне Давид увидел идеальную модель. Галерею его «бонапартистских» работ открывает композиция «Наполеон на перевале Гран-Сен-Бернар» (1801), где воплощен байронический герой, указующий рукой путь нации в будущее. Романтический облик Первого консула подчеркивают развивающийся на ветру алый плащ и конская грива, грозное небо и ледяной, заснеженный пейзаж, на фоне которого движутся французские солдаты – будущие победители при Маренго. «Резко контрастируют спокойный облик Бонапарта, уподобленного Ганнибалу и Карлу Великому, <...> и вздыбленная лошадь, национальные цвета генеральского костюма, тщательно переданные, как и игра светотени. <...> При Империи Давида пожаловали орденом Почетного Легиона и званием придворного живописца» [8].

«Первенство среди баталистов наполеоновской эпохи» [8] принадлежит Антуан-Жану Гро (1771 – 1835). Первой работой, посвященной императору и его военным успехам, было полотно «Наполеон Бонапарт на Аркольском мосту» (1797). На нем запечатлен легендарный эпизод Итальянской кампании, когда Наполеон – тогда еще генерал Республики – «схватил знамя и под огнем австрийцев увлек своих солдат в атаку» [8]. Гро создал возвышенный образ полководца «буквально по горячим следам событий, и его трактовка предполагает максимум живых чувств и динамичности» [8]. Именно этот художник подарил нам целый ряд батальных работ, посвященных военным успехам Наполеона: «Битва при Пирамидах», «Чумные в Яффе», «Сражение при Абукире», «Наполеон на поле битвы при Эйлау». В этих работах он «впервые показал нелицеприятную сторону войны, стараясь подчеркнуть контраст между кровавым полем сражения и торжественным стоицизмом полководца, возвышающегося над своим веком» [8].

Значительный след в искусстве наполеоновской эпохи оставил и Франсуа Жерар, создав большое батальное полотно «Сражение при Аустерлице», «где запечатлел с поразительной точностью миг триумфа (2 декабря 1805 г.) великого полководца, к которому солдаты Великой армии отовсюду ведут пленных и несут захваченные русские и австрийские знамена, причем художнику удалось воспроизвести не только униформу, но и портретное сходство основных действующих лиц (среди них – Дюрок, Бессьер, Рапп, Жюно, Рустам, князь Репнин-Волконский)» [8]. «Мы поскакали галопом, – передает подробности адъютант французского повелителя, генерал Ж. Рапп, – когда вражеская кавалерия рубила наших солдат... Противник бросил добычу и бросился мне навстречу; кони галопом доставили четыре пушки, которые изготовились к стрельбе... Мы бросились на артиллеристов, захватили их пушки. Кавалерия уверенно ожидала нас, но была отброшена тем же ударом, и ей пришлось беспорядочно отступить. Прибывший мне на помощь эскадрон конных гренадеров смог достойно встретить резервы, поспешившие на выручку русской гвардии. Удар был ужасен. Пехота не осмеливалась вести огонь, настолько все перемешалось, и мы дрались врукопашную. Наконец отвага наших войск помогла нам выиграть бой. Русские разбегаются; в наших руках оказались пушки, обоз, князь Репнин. Я собирался доложить об этом деле императору. Моя сломанная сабля, моя рана, покрывающая меня кровь, победа с незначительными силами над элитой вражеских войск – вдохновили его на идею о написании картины, которая и была исполнена Жераром» [Цит. по: 7].

Но широкую известность Жерару принесли его светские портреты, которым свойственны легкость и великолепия. «В парижском ателье этого мастера перебивали самые прославленные военачальники Первой империи и представители чуть ли не всех знатнейших фамилий Европы» [7], начиная от Наполеона и кончая Александром I, «поскольку иметь “портрет от Жерара” считалось признаком хорошего тона» [7]. «Король живописцев» и «живописец королей» – так пышно титуловали его при жизни, а помимо разных премий Жерар был награжден самим Наполеоном орденом Почетного Легиона, назначен профессором Школы Изящных искусств и членом Французского Института.

«Ценя таких мастеров, как Давид, Гро или Жерар, Наполеон всячески подчеркивал свое расположение к ним: в 1808 г., посетив в очередной раз Салон, он раздал награды, побеседовал с мастерами и в конце своего визита снял с себя орден Почетного Легиона и приколот к груди Гро, выставившего «Битву при Эйлау». Долго рассматривая «Коронацию» Давида, он театрально снял шляпу и персонально поприветствовал его», – пишет О.В. Шереметьев [8]. И далее он отмечает: «Тандем таких людей, как Наполеон и живописцы его славы, поистине уникален. Захваченные эпопеей своего

кумира, не все они смогли пережить его уход с авансцены, постепенно увядая (даже те, кто сумел адаптироваться при Реставрации), ведь именно Наполеон ориентировал художников на трагически-возвышенные темы, которые вдохновили потом гениев романтизма: Жерико, О. Верне, Делакруа, Раффе, Шарле, Рюда и др.» [8].

Значительный след ампира оставил и в искусстве интерьера. «Спальня императрицы Жозефины во дворце Мальмезон была декорирована ими дорогими тканями и превращена в некое подобие походной палатки римского центуриона, ее придворные одевались в “римские туники” и в качестве украшений носили браслеты из простых камней, прекрасно обработанных мастерами глиптики», – отмечает Л. Бурдо [2].

А «в 1802-1813 гг. была издана многотомная монография “Путешествие по Верхнему и Нижнему Египту” с гравюрами по рисункам, барона Д.-В. Денона. Наполеон специально взял его с собой в Египет, чтобы иметь зарисовки с натуры этой экзотической страны. В 1812 г. вышло в свет издание “Собрание эскизов для украшения интерьера и всех видов обстановки”. Авторами этой работы были Персье и Фонтен. Иллюстрации Денона вместе с “образцовыми проектами” Персье и Фонтена стали главным пособием для многих рисовальщиков, декораторов, ювелиров, орнаменталистов, лепщиков, резчиков, мебельщиков», – пишет Л. Бурдо [2].

«Среди парижских мастеров выделялся своим незаурядным дарованием придворный бронзовщик П.-Ф. Томир. Он изготавливал интерьерную или обстановочную бронзу со скульптурным декором – бра, канделябры, треножники, вазы, люстры, торшеры и корпуса часов. Будучи главным бронзовщиком Севрской мануфактуры, Томир производил различного рода декоративную оправу из бронзы для отделки всевозможных фарфоровых изделий. Бронза в его работах кажется необычайно легкой и воздушной, как будто она отлита из мягкого воска, а не твердого металла. По праву, его можно считать одним из создателей стиля – Ампира», – подчеркивает Л. Бурдо [2].

«Работы Томира украшали апартаменты Жозефины в Тюильри, дворец в Фонтенбло, Лувр и другие императорские архитектурные комплексы. Выполнил он и российские заказы. Так им были отлиты несколько заказных экземпляров каминных часов “Минин и Пожарский”. В 1811 г. по рисункам Прюдона Томир, вместе с ювелиром Одио, изготовил две колыбели для сына Наполеона. В ампира часто повторялись уже известные сюжеты на темы Римской истории. Например, сюжет картины художника XV в. Ф. Липпи “Смерть Лукреции” (ныне хранящаяся в картинной галерее Ватикана) был повторен в каминных часах скульптором Галле. Часы уникальны, в них по существу “рассказывается” вся история гибели прекрасной Лукреции», – заключает Л. Бурдо [2].

Все созданные в период правления Наполеона произведения искусства были направлены на олицетворение и воспевание политической славы и могущества Бонапарта, возвеличивание его образа в глазах французской нации. Это нашло отражение и в архитектуре: возводились мосты, монументы и общественные здания, призванные продемонстрировать силу и могущество имперской власти и военных успехов. Так, в Париже мост Аустерлиц был призван напомнить о великой победе Наполеона; на площади Каррузель была сооружена триумфальная арка в честь победы в этой битве; созданная Ж.-Ж. Суффло церковь Святой Женевиевы в полной мере отразила особенности стиля ампира и политические запросы самого императора в области искусства, представляя из себя полноценный Пантеон; а колонна Великой армии на Вамдомской площади стала одним из самых эффектных монументов – по задумке архитекторов Ж. Гондуэна и Ж.-Б. Лепера она должна была выражать дух Новой империи и жажду величия Наполеона.

Таким образом, новый художественный стиль ампира стал воплощением политического и военного могущества Наполеона, послужил своеобразным проявлением его культа. Новая идеология полностью отвечала политическим интересам и художественным вкусам своего времени.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бенуа, Ф. Искусство Франции эпохи Революции и Первой Империи: Пер. с фр. / Ф. Бенуа. – М.; Л.: Искусство, 1940. – 381 с.
2. Бурдо, Л. Наполеон I. Рождение ампира. / Л. Бурдо. – URL: <https://proza.ru/2015/08/21/1786?ysclid=15prqod4ts487426892> (дата обращения: 15.05.2022).
3. Вентури, Л. Художники нового времени Пер. с итал. Л.М. Бродской; Под ред. и с предисл. А. Владимировского. / Л.

- Вентури. – М.: Изд-во иностр. лит., 1956. – 112 с.
4. Калитина, Н.Н. Французский портрет XIX века. / Н.Н. Калитина. – Л., 1986. Издательство: Л.: Искусство– 280 с.
 5. Лашук, А. Гвардия Наполеона / А. Лашук. – М.: Изографус: ЭКСМО, 2003 (ГУП ИПК Ульян. Дом печати). – 798 с.
 6. Отечественная война 1812 года. Энциклопедия. – М., 2004. Под ред.: т: В.М. Безотосный, И.О. Гаркуша, В.П. Козлов, И.А. Николаева, А.К. Сорокин, А.И. Шкурко. – «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН) – 880 с.
 7. Шереметьев, О.В. «Король живописцев» и «живописец королей»: Франсуа Жерар и его галерея исторических образов наполеоновской Европы / О.В. Шереметьев. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/korol-zhivopistsev-i-zhivopisets-koroley-fransua-zherar-i-ego-galereya-istoricheskikh-obrazov-napoleonovskoy-evropy?ysclid=15pva4wtyk150973725> (дата обращения: 15.05.2022).
 8. Шереметьев, О.В. Наполеон и его эпопея в ампириной живописи Франции конца XVIII начала XIX вв. / О.В. Шереметьев. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/napoleon-i-ego-epopeya-v-ampirnoy-zhivopisi-frantsii-kontsa-xviii-nachala-xix-vv?ysclid=15ptx5sff1185349764> (дата обращения: 15.05.2022).
 9. Шнаппер, А. Давид: Свидетель своей эпохи: Пер. с нем. / А. Шнаппер. – М.: Изобразит. искусство, 1984. – 279 с.

Ю.А. Сердюкова, В.А. Тимофеев

ФОРМИРОВАНИЕ НОВЫХ МОДЕЛЕЙ ОБЩЕСТВА И ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИХ ДВИЖЕНИЙ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Аннотация. В представленной статье рассмотрены общественно-политические движения, описаны появляющиеся признаки кризиса традиционных институтов политической власти. Описано посредством каких процессов они реализуют свои функции, а также решают задачи широкого общественного значения. Каким образом вносят весомый вклад в государственное, хозяйственное, социально-культурное развитие. Раскрыто значение общественно-политических институтов в формировании появляющихся новых моделей общества.

Ключевые слова: общественные движения, государство, политические партии, группы, общественные организации, народ.

Yu.A. Serdyukov, V.A. Timofeenko

FORMATION OF NEW MODELS OF SOCIETY AND SOCIO-POLITICAL MOVEMENTS IN MODERN RUSSIA

Abstract. The article presents the socio-political movements, describes the emerging signs of the crisis of traditional institutions of political power. It is described through which processes they implement their functions, as well as solve problems of wide social significance. How they make a significant contribution to the state, economic, socio-cultural development. The importance of socio-political institutions in the formation of emerging new models of society is revealed.

Keywords: social movements, state, political parties, groups, public organizations, people.

В первую очередь нам бы хотелось рассмотреть следующие вопросы, посвященные общественно-политическим движениям молодежи, сквозь призму новых моделей современного общества: что же значит общественное движение, посредством чего они осуществляют свои цели, роли социально-политических движений в политической жизни общества, какие социальные и политические цели присущи нынешней молодежи, какие движения распространены в России и какое влияние оказывает молодежь на политику.

Заметную роль в общественно-политической жизни, наряду с политическими партиями и профессиональными союзами, играют общественные организации и движения, которые не претендуют

на непосредственное участие в осуществлении власти и не берут на себя связанных этих обязательств. Однако, реализуя свои специфические задачи и функции, общественные организации и движения решают задачи широкого общественного значения, вносят весомый вклад в государственное, хозяйственное, социально-культурное развитие.

Что же значит понятие «общественное движение»? Общественное движение — тип коллективных действий, массовых движений или объединений, внимание которых сосредоточено на конкретных политических или социальных проблемах.

При характеристике общественно-политических движений следует учитывать, что они могут быть представлены в современном обществе в следующих модификациях:

- организации непосредственного, прямого влияния на политические решения, которые создаются при государственных структурах (лобби, группы давления) и основная задача которых – налаживание контактов с политическими деятелями и чиновниками с последующим влиянием на их решения;

- организации, для которых политическая функция является устойчивой, но не основной (профсоюзы, союзы предпринимателей, потребительские движения и т.д.);

- массовые движения, имеющие стихийную природу (демократические по своему характеру движения: антивоенные, молодежные, за охрану окружающей среды и т.д.)

Также, на наш взгляд, будет не лишним указать, что общественно-политические движения имеют определенную направленность:

1. По сфере деятельности они могут быть представлены: экономическими, политическими, антивоенными, экологическими и др.

2. По масштабу своей деятельности: местные и региональные.

3. По степени организации: стихийные, разрозненные, слабо организованные; высокоорганизованные.

4. По демографическому признаку выделяют: студенческие; молодежные и др.

Общественно-политические объединения действуют на основе следующих принципов:

- добровольность, т.е. все общественные движения создаются только на добровольной основе;
- сочетание личных и общественных интересов, т.е. движения преследуют общую цель, которая оправдывает интересы каждого;

- самоуправление;

- равноправие участников, т.е. все участники полит движений обладают равными правами и обязанностями

- гласность.

Гласность - это одна из самых важных черт для общественно-политических движений, благодаря гласности эти коллективы добиваются внимания со стороны населения и власти, именно она делает информацию прозрачной и доступной для восприятия. Даже Владимир Ильич Ленин ещё в начале XX века считал гласность важнейшим признаком демократизма, так как не может существовать современное демократическое государство без такого важного аспекта, как гласность.

Очень часто общественно-политические движения путают с политическими партиями, но это грубейшая ошибка. Существует ряд отличительных признаков этих двух понятий:

1. Общественно-политические движения не придерживаются строгой иерархии.

2. Общественные движения чаще всего являются кратковременными явлениями, партии же преследуют долгосрочные цели.

3. Политические партии претендуют на непосредственное участие в осуществлении власти, а политические движения стремятся только воздействовать на власть в нужном для них направлении.

4. Политические партии участвуют в выборах, а потому целенаправленно выбирают своих политических лидеров, участие в общественно-политических движениях строится только на добровольной основе.

5. Общественно-политические движения не входят в государственные и партийные структуры, но являются в той или иной мере субъектами политической жизни.

6. Количество участников общественно-политического движения непостоянно, в отличие от партий.

Еще одним важным моментом является то, что государство не вмешивается в деятельность общественно-политические движения, но регулирует ее в соответствии с действующим законодательством государства [1, с. 47].

Хотелось бы отметить, что в современном обществе, среди молодежи, а так же подрастающего поколения, будущего положительного залога любого государства, заметный вклад и значительную роль в общественно-политической жизни, совместно с политическими партиями и профессиональными союзами, играют общественные организации и современные молодежные движения, в свою очередь последние не претендуют на непосредственное участие в осуществлении власти и не берут на себя связанных с этим обязательств, они не преследуют цель прийти к власти и править, их основной задачей является достижение желаемых потребностей посредством правящей власти.

Однако, реализуя свои специфические задачи и функции, общественные организации и движения решают задачи широкого общественного значения, вносят весомый вклад в государственное, хозяйственное, социально-культурное строительство. Формирование разветвленной системы общественных организаций и движений является показателем развитости гражданского общества, свидетельством многообразия и структурированности его интересов. Степень воздействия разных социальных образований на политические отношения разна. Одни из них – рабочее, профсоюзное, национальное движения и др. – оказывают значительное влияние на политическую обстановку, иные – фактически не участвуют в политической жизни. Впрочем, в новейших условиях общей политизации социума ни одно из социальных объединений не может абсолютно устраниваться от прямого либо косвенного участия в политическом процессе. Политическая роль социальных организаций и движений состоит в оказании воздействия на процесс принятия политических решений органами государственной власти и управления на разных уровнях, в более, либо менее непрерывном давлении на могущественные структуры.

Также у общественно-политического движения есть свои особенности, которые подчеркивают общую отличительную характеристику его природы. Она заключается в том, что политическое движение в чистом виде, т. е. если оно не санкционировано господствующей властью, предстает как стихийно-сознательное и случайно-необходимое явление. Естественный процесс зарождения политического движения соответствует именно таким характеристикам. Они прорываются наружу через внешне стихийные и случайные события, которые затем выстраиваются в необходимую цепь взаимосвязанных явлений и лишь постепенно становятся объектом сознательного руководства.

Отметим, что чаще всего причиной появления общественно-политического движения является появление новых социально-политических условий. Появляются признаки кризиса традиционных институтов политической власти, и это становится причиной появления новых общественно-политических движений. Они реализуют свои задачи и функции, решают задачи широкого общественного значения, вносят весомый вклад в государственное, хозяйственное, социально-культурное устройство. Формирование разветвленной системы общественных организаций и движений является показателем развитости гражданского общества, свидетельством многообразия и структурированности его интересов. Но политические движения появляются не просто так, для этого есть свои причины и весьма весомые. С развитием общества, политики, государственности у общественных политических объединений сложились определенные особенности и принципы, они носят добровольный характер, сочетают и совмещают в себе личные и общественные блага и интересы, неотъемлемой чертой является самоуправление и равноправие всех участников, легитимность и законность, и еще, главный принцип, без которого они не могли бы называться общественные – это гласность.

При проведении анализа заявленной проблематики, нами были выявлены следующие причины появлений новых общественно-политических движений: неудовлетворенность определенных групп деятельностью институтов государственной власти и политических партий; наличие нерешаемых структурами власти экономических, политических и социальных проблем; возникновение потребности у значительной части людей участвовать в принятии общественно-важных политических решений, связанных с реализацией их интересов.

Поговорим об актуальном, а именно, о построении модели информационного общества, которое существует и продолжает развиваться в нынешнее время, а также о возникновении новых общественно-политических движений в рамках этой модели общества.

Итак, хотелось бы определить понятие, с которым будет связано дальнейшее наше исследование.

Супермагистраль достаточно устаревший термин. Первое его упоминание можно встретить в книге М. Бразертонна «Мазеры и лазеры, как они работают, что они делают» 1964 года, в ней он писал о лазерных лучах и использовал термин «супермагистраль» для связи.

В 1974 г Нам Джун Пайк использовал термин «супермагистраль» применительно к телекоммуникациям, что привело к мнению, что он, возможно, был автором термина «информационная супермагистраль».

Информационная супермагистраль сейчас - это глобальная информационная и коммуникационная сеть, которая включает в себя интернет и прочие сети, такие как телефонная сеть, кабельное телевидение, спутниковые коммуникационные сети.

Отметим, что благодаря продвижению информационных технологий была создана новая модель общества. Этому поспособствовало, всем известная пандемия, начавшаяся в 2019 году.

Постепенно, шаг за шагом создаётся новая модель общества, информационное общество. Технологии становятся движущей силой, все переводится в дистанционный (онлайн) формат. Лечение в больницах, обучение в школах и институтах, покупки товаров первой необходимости и одежды. Всё теперь в новом формате и с применением новых, до этого малознакомых технологий. Ранее мы такого даже представить не могли, ведь большое количество стран живет в постиндустриальной эре, где информация является главенствующей, теперь она получила еще большее влияние над социумом. Из-за таких перемен стали появляться новые общественные движения, организации, специальные ведомства. Ранее известная нам структура нашего общества, наша сфера обитания перестает быть прежней и привычной для нас. Вместо этого появляется нечто новое и неизведанное. Как с этим жить? Как в этой новой действительности существовать?

Теперь, чтобы обеспечить полноценное пребывание людей в этой измененной действительности создаются новые общественно-политические движения. Можно рассмотреть и привести статистику, количество общественных объединений, политических партий и некоммерческих организаций, зарегистрированных в России, на апрель 2022г.: общественные объединения – 101847; политические партии (из них участвовало в выборах)- 32 (30); некоммерческие организации - 90155

Прежде всего, стоит отметить, что медицина встала в списке внутренних государственных приоритетов на первое место, и как следствие, появилось много врачебных сообществ. Одним из самых узнаваемых движений врачей в России стало «Врачи за правду». Это объединение, которое проводит конференции, собрания, во время которых практикующие врачи делятся мнениями о вакцинации, ее последствиях, всех плюсах и минусах. 12 декабря 2021 года в Москве состоялась конференция в контексте нынешней кампании за «вакцинацию»: ведущие представители российской медицинской науки и практикующие медики высказались по данной проблеме компетентно как в положительном русле, так и в отрицательном. Подробно описывать содержание докладов вряд ли представляется возможным, но мнение медиков оказалось принципиальным. С кем соглашаться и какого мнения придерживаться, выбор каждого. Но общественно-политическое влияние неоспоримо, интервью с участниками, саму конференцию и различные обзоры на нее посмотрели несколько сотен тысяч граждан.

Еще одним важнейшим аспектом нынешнего времени является дистанционное образование. Обучение с применением дистанционных технологий стало прогрессировать, многие институты сейчас стали предлагать программы дистанционного обучения бакалаврам, магистрантам, и даже в некоторых случаях аспирантам, а школы на время локдаунов и карантинных стали переходить на специальные общеобразовательные порталы, чтобы выдавать необходимый материал дистанционно, не подвергая при этом опасности здоровье учащихся и как бы это не было удобно, появилась масса недовольств со стороны родителей, чиновников, а иногда и самих учеников из-за качества образования, появились целые движения родителей, которые выступали против такого формата обучения.

Немного абстрагируемся от темы коронавируса и пандемии и обсудим довольно серьезную проблему, которая волновала общественность многие годы. В недавнем времени все больше стали появляться рекламные плакаты общественного движения «Трезвая Россия», «0 лучший градус для жизни» гласят лозунги. Этот федеральный проект получил широкое распространение и сейчас на

слуху у всех россиян – созданы и успешно функционируют его «клубы» во многих городах и регионах страны («Трезвый Архангельск», «Трезвый Урал» и др.). Общественное движение «Трезвая Россия» занимается тем, что выявляет факты незаконной продажи алкогольных напитков и табачных изделий, инициирует проведение различных мероприятий и спортивных соревнований (таких как легкоатлетический забег «Трезвая пробежка»), а также активно пропагандирует трезвость и здоровый образ жизни. Что ж, эта тема всегда была причиной многих споров и опасений. Но, по мнению ряда экспертов, в России очень сильно алкогольное лобби, блокирующее антиалкогольные законы. Социальные движения могут формироваться на разной общественной основе [5, с.105]. Некоторые из них, к примеру, антимилитаристическое, экологическое, национально-освободительное движения, носят межклассовый (внеклассовый) характер. Иные имеют ясно выраженный социально-классовый характер – рабочие, крестьянские, буржуазные движения, а еще движения интеллигенции, фермеров, мелких собственников. Социальные движения могут группироваться и по половозрастным знакам – молодежное, детское, женское движение, движение пенсионеров и других, собранных, объединенных общими взглядами единомышленников. По профессиональному знаку создаются движения ученых (историков, политологов, социологов, обществоведов и многих других), докторов, писателей, спортсменов и прочих людей, имеющих одни интересы и темы для обсуждения.

Однако, следует заметить, что не только в рамках современного и продвинутого государства появляются новые модели общества, и как следствие, новые общественно-политические движения. К примеру, если рассматривать также детально девятнадцатый, двадцатый, да и любой другой век, мы заметим появление новых моделей и тенденций в обществе и, конечно же, новые политические движения. Возьмем, к примеру, первую четверть девятнадцатого века и всем известное восстание декабристов. Это, безусловно, являлось общественно-политическим движением, в ходе деятельности которого возникает новая модель общества. Рассмотрим ещё один пример из истории нашего государства. 1918 год, год переворотов, год принятия Конституции в нашей стране. Складывается новая модель общества, новые ведомства и политические органы, никак не обходится без новых общественно-политических движений со своими новыми целями и взглядами. Да, на тот момент не было понятий «общественно-политические движения» или «новая модель общества», это всё имело другое название, но их влияние друг на друга и общество в целом было также огромно.

Таким образом, можно сделать вывод, что возникновение новых общественно-политических движений связано с появлением новых моделей общества, так есть, так было и так будет всегда. Как мы знаем ничего не вечно, общество и государство не исключение. Наш мир не стоит на месте и стремительно развивается, что-то уходит, что-то приходит, но новые тенденции в государстве будут всегда, а вместе с ними будут новые цели и потребности, достижение и реализацию которых возьмут на себя общественно-политические движения, а нам остается только следить и разбираться в этих тенденциях. Спецификой новых общественных движений стал поиск новых форм, жанра, образа жизни, многообразие и необыкновенность форм и способов социального протеста. Широкое распространение получили так называемые альтернативные движения, ориентированные на обрыв с традиционными формами общественно-политической жизни и заявление новых моделей общественного улучшения. К наиважнейшим функциям социальных организаций и движений относятся: важное теоретическое и утилитарное значение, которое помогает уяснить их место в системе социума и правового транзитивного государства, а еще показать исторически сложившиеся формы, современные методы проявления их активности.

С этой целью создаются оригинальные типы кооперативов, сельскохозяйственных коммун, жилищных сообществ, альтернативные предприятия, школы, больницы и т.п. На собственном примере они тяготеют реализовать новую систему гуманистических, постматериалистических ценностей. Близки к альтернативным движениям и штатские инициативы – форма локальной, спонтанной коллективной самоорганизации людей для защиты своих интересов и взаимопомощи от ущемляющих их решений власти. Созданные объединения инициативы борются за удовлетворение каких-либо определенных требований и претворение в жизнь определенных программ в области жилья, образования и воспитания, транспорта, городского улучшения, культуры, экологии.

Правовая институализация политических партий и других социальных объединений свидетельствует о признании их государством в качестве особенного политико-правового университета, занимающего значимое место в политической системе социума.

ЛИТЕРАТУРА

1. Атлас молодежных политических движений России // Завтра, 2020. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://zavtra.ru/?f>
2. Политическая социализация российских граждан в период трансформации / под ред. Е. Б. Шестопал. М.: Новый хронограф, 2018. С. 211.
3. Трофимова, В. В. Жизненные траектории представителей современной элиты // Человеческий капитал российской политической элиты / под ред. Е. Б. Шестопал, А. В. Селезневой. М.: РОССПЭН, 2020. С. 86-96.
4. Калоева, Е. Б. Легко ли быть молодым на постсоветском пространстве // Поколение перемен в странах Восточной Европы: 1990—2010 гг.: сб. науч. трудов. М., 2019.
5. Карпенко, О.М., Ламанов, И.А. Молодёжь в современном политическом процессе в России. М.: Изд-во СГУ, 2016.

И.Н. Смирнов, К.Г. Надирян

АТРИБУТИВНЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ СССР В ПЕРИОД ПЕРЕСТРОЙКИ

Аннотация. В статье рассматриваются обстоятельства деятельности органов внутренних дел СССР под воздействием критики средств массовой информации в период перестройки. Особое внимание авторы уделяют анализу нормативных планов, призванных улучшить деятельность органов правопорядка на завершающем этапе истории Советского Союза.

Ключевые слова: органы внутренних дел, перестройка, преступность, средства массовой информации.

I.N. Smirnov, K.G. Nadiryan

ATTRIBUTIVE PERFORMANCE INDICATORS OF THE INTERNAL AFFAIRS OF THE USSR DURING PERESTROIKA

Abstract. The article deals with the circumstances of the activities of the internal affairs bodies of the USSR under the fire of criticism of the media during the period of perestroika. The authors pay special attention to the analysis of normative plans designed to improve the activities of law enforcement agencies at the final stage of the history of the Soviet Union.

Keywords: internal affairs bodies, perestroika, crime, mass media.

Масштабное реформирование социально-экономической и политической системы СССР в годы перестройки придало эпохе неповторимое своеобразие. Исключительность этого периода истории советского общества создает ту благоприятную почву, на которой произрастает неподдельный интерес исследователя ко всему произошедшему. Данный период увлекает еще и тем, что закончился он распадом государства, от которого в мировых событиях XX в. очень многое зависело. Это, безусловно, заставляет поразмыслить над целым рядом вопросов. Смысл их лежит гораздо глубже тех философских умозаключений, которые владели умами людей в прежние времена. Вопросы этих намного больше, нежели было раньше, когда русские интеллигенты, стараясь разобраться в перипетиях исторической действительности России и в XIX в., вопрошали: «Что делать?», «Кто виноват?».

«Когда же придет настоящий день?», «В чем моя вера?». Конец XX в. ознаменовался уходом Советского Союза с исторической арены. Это обстоятельство заставило задуматься: почему это стало возможным, ведь не каждый день исчезают государства с политической карты мира; каковы причины этого; что было сделано неправильно в процессе тотальной реконструкции советской системы; возможно ли было иначе пройти этот трудный путь, сохранив государство; кто и когда допустил фатальную ошибку или же этих ошибок было множество; виноваты ли в этом внешние силы и др. Пока исчерпывающих ответов на эти вопросы не найдено, что создает достаточную платформу для актуальности темы исследования.

Масштабная перестройка затронула основы советского государства. Она сопровождалась развитием деструктивных сил. В этой связи представляется важным обратить внимание на особенности функционирования правоохранительной системы, смысл существования которой как раз состоит в том, чтобы обеспечить жизнеспособность всех органов и систем государства. В период политических и социально-экономических пертурбаций задачи обеспечения законности и правопорядка являются приоритетными. Поэтому чрезвычайно важно знать обстоятельства функционирования в годы перестройки органов внутренних дел, чрезвычайно полезно осмыслить опыт, накопленный правоохранительными органами в сфере борьбы с преступностью в то время.

В период перестройки в СССР происходили крайне противоречивые изменения. Это самым непосредственным образом отразилось на криминогенной ситуации. Первоначально достигнутые успехи в борьбе с криминалом были растрочены быстро. Во 2-й половине 1980-х гг. в стране была создана благоприятная среда для роста преступности. Во многом это было связано с тем, что неумелое реформаторство «поместило» массу советских граждан в сложную жизненную ситуацию и привело в целом к ослаблению государства, дезорганизации аппарата государственной власти на самых важных участках.

В новой обстановке особенно пострадала зона ответственности органов внутренних дел. Преобразования в этой сфере осуществляли люди с идеалистическими взглядами на жизнь. По мере развития перестройки в советском обществе задавались новые жизненные ориентиры. Корысть, достижение материальных выгод стали приоритетом для многих в СССР. Но хуже всего – утверждались, пропагандировались демагогические идеи, которые дезорганизовали правоохранительную систему. В частности, заявлялось, что суд обязан защищать права граждан, прежде всего – права подсудимых, а остальные его функции уже вторичные.

Вслед за изменением установок в принятии государственных решений в Советском Союзе стали иначе относиться к оценке деятельности государственных структур. Стоит ли после этого удивляться тому, что неудачи в борьбе с преступностью многие политики и работники СМИ связывали исключительно с работой органов правопорядка? Они даже не задумывались над тем, что эти органы не были готовы к новой обстановке, что их подвели под удар, не создав для их эффективной работы необходимых условий. Ряд действий заставляет говорить о том, что это делалось даже сознательно. Иначе чем тогда объяснить непрерывные корректировки государственной правоохранительной политики, вечные реорганизации и чистки, как не стремлением дезорганизовать работу органов, призванных обеспечить режим законности. Некоторые исследователи называли сложившуюся ситуацию криминальным перерождением государства.

В СССР в перестроечный период росла у людей неудовлетворенность сложившимся порядком вещей. В реальной экономике наблюдался кризис (инфляция, рост товарного дефицита, введение продовольственных карточек и др.), который обернулся снижением благосостояния населения. В стране сильно развились девиации, имеющие криминогенное значение, – алкоголизм, наркомания, бездомность и др. К этому следует добавить криминализацию политической элиты из-за неграмотного передела общенародной собственности на этапе радикальной экономической реформы (закон «О собственности в РСФСР», закон «О предприятиях и предпринимательской деятельности» и др.). В дальнейшем, начиная с 1988 г., реформа политической системы усугубила ситуацию. Усилилась социальная напряженность. Ускорился процесс криминализации. В повседневную жизнь СССР была вписана новая страница, повествующая о националистических и сепаратистских движениях. В целом можно сказать, что к концу перестройки в стране сложилась критическая ситуация, которая создавала благоприятную почву для роста преступности. Грамотному человеку понятно, что виной тому череда

непрерывных экспериментов, плохо продуманная стратегия и тактика государства. Однако некоторые работники СМИ напористо возлагали всю вину на органы правопорядка, из-за чего больше страдали рядовые работники. Конечно, в то время пытались поставить на вид журналистам, которые допускали одностороннюю, нередко конъюнктурную подачу информации о работе органов милиции. Но все было тщетно. Как здесь не согласиться с исследователем, который заметил: «Отличительными чертами наступившего этапа развития стало то, что на фоне растущей в СМИ критики правоохранительных органов, прежде всего МВД, власть так и не смогла предложить внятную программу по улучшению, повышению эффективности их деятельности» [1]. И далее следуют неутешительные выводы автора: 1) «негативные последствия провала планов модернизации системы правопорядка были закреплены и усилены взятым с 1986 г. курсом на либерализацию правоохранительной политики. Под флагом укрепления законности и защиты прав граждан на деле принимались весьма спорные решения»; 2) «принимавшиеся частные постановления практически не были реализованы», и только в «общих чертах говорилось о «повышении ответственности» органов правопорядка, велась критика «разложения» их сотрудников» [1]. Самая негативная оценка, которая была дана архитекторам перестроечной правоохранительной системы, звучала так: «С 1988 г. рост преступности стал в значительной степени определять жизнь страны», и «именно общие властные инициативы, прежде всего, партийно-политические решения 1986 – 1991 гг. подорвали советскую правоохранительную систему» [1].

В 1980-е гг. сложилась ситуация, которой никогда еще в истории страны не было. Суть ее в следующем: что бы ни делали органы правопорядка, ничто не помогало справиться с преступностью. Особенно раздражал формальный подход к работе, который был результатом деградации государственно-партийного аппарата. Все новое, призванное улучшить деятельность органов милиции, не работало. В частности, не работали некоторые статьи Уголовного кодекса, которые появились в 1986 – 1990 гг. При этом амнистия 1987 г. показала бессмысленность усилий правоохранителей. Тогда на свободу вышло более 40 % заключенных [1]. В новых условиях нельзя было рассчитывать на эффективную борьбу с рэкетом. Эта борьба началась в 1986 г. Однако курс на «либерализацию» привел к тому, что органы внутренних дел имели возможность реагировать всего лишь на 80 % заявлений [1]. Причем привлекли к ответственности только каждого 6-го вымогателя и арестовали только каждого 11-го [1]. Много делалось, чтобы приукрасить статистику.

В годы перестройки из-за большой критики в средствах массовой информации деятельности органов внутренних дел СССР было принято решение освоить новый участок работы – активное освещение работы правоохранителей. Ранее действовала система отчетности правоохранительных органов о проделанной работе. В новой обстановке картина стала больше походить на самопиар органов внутренних дел. Теперь стало важно хвалиться в средствах массовой информации оригинальными формами профилактики правонарушений, раскрытыми преступлениями. Органы правопорядка стали много заниматься пропагандой правовых знаний. Бурная деятельность по информированию населения на радио и телевидении, в периодической печати всячески поощрялась. Она учитывалась при награждении и при присуждении очередного звания. В СМИ появились рубрики, посвященные правоохранительной тематике. По этим формальным признакам можно было судить о том, что правоохранительная система работает даже хорошо. Наметилась тенденция создавать на страницах художественной литературы, в кино и на телевидении положительные образы милиционеров, борцов с преступностью, притом, что положение вещей было далеко от идеального. Все это понимали. Лицемерие, которое с каждым разом все сильнее и сильнее заражало советское общество, плохо сказалось на авторитете работника милиции.

В годы перестройки жизнь сильно изменила отношение людей к милиции. Произошла переоценка ценностей. С конца перестройки, особенно в 1990-е гг., более интересным для СМИ персонажем оказался не борец с криминалом, а преступник. Наметилась нехорошая тенденция, когда героем считался вор, мошенник. Жаргонизмы, воровская «феня» вышли на поверхность и начали постепенно захватывать в языковом пространстве лидирующие позиции. Привычное слово «милиционер» в повседневной жизни было вытеснено воровским «мент». Общественное мнение оказалось под ударами набирающих силу СМИ. Под занавес перестройки авторитет правоохранительных органов был сильно раскачан. В молодежных субкультурах милиция уже олицетворяла средоточие зла, коррупции

и преступности. В сложившейся обстановке в МВД стали появляться подразделения, отвечающие за активную информационную деятельность. Их задача состояла в том, чтобы завязывать прочные контакты со СМИ, выпускать собственные издания в целях правильной пропаганды деятельности органов правопорядка. Это были имиджевые отделы, в будущем – пресс-центры. Они были призваны заполнить медийное пространство нужными сведениями. Вместе с распространением позитивной информации о деятельности ОВД и мониторинга СМИ, создаваемые отделы должны были осуществлять тесное взаимодействие со всеми средствами массовой информации в качестве представительских мероприятий. Однако времени для того, чтобы можно было коренным образом повернуть общественное мнение лицом к МВД, не хватило. Другие бы сказали, уже было слишком поздно. Поздно было реализовывать задачи, которые советская милиция была призвана решать по закону СССР «О советской милиции» (06.03.1991 г.) и по закону Верховного Совета РСФСР «О милиции» (18.04.1991 г.). Здесь к месту будет высказывание человека, который понимал трагизм ситуации, сложившейся в МВД. Он писал: «К середине 1991 г. положение с криминогенной обстановкой в стране, казалось бы, достигло предела, однако тогда еще мало кто предполагал, что это только цветочки, а ягоды – впереди» [2]. Как бы то ни было в 1991 г. сценарий событий не способствовал нормальной работе органов внутренних дел. Конфликт между союзной и российской властями закончился тем, что в декабре этого года распалось государство. В дальнейшем, когда началась история независимой России, формат работы МВД, штат работников, характер их работы несколько изменились.

Предпринимались ли попытки улучшить работу органов внутренних дел? Понимали ли реформаторы, что работа органов правопорядка должна быть настоящей, далекой от формализма и самопиара? Нужно сказать, что всегда были профессионалы своего дела, которые отчетливо понимали, что действительно необходимо делать. Многие смело высказывались по поводу происходящего. При их непосредственном участии появлялись нормативные планы по совершенствованию деятельности советских органов правопорядка. Однако время было такое, что популисты брали верх, из-за чего много важного и нужного в этих планах так и не осуществилось.

Масштабные планы советской перестройки затронули все несущие конструкции советского государства, в том числе и органы внутренних дел. Однако мало найдется положительных оценок того, что тогда в действительности происходило. В.Г. Румянцева писала, что уже с 1988 г. были заметны разрушительные тенденции в зоне ответственности МВД, о чем свидетельствовали рост преступности (1,867 млн.), дестабилизация ситуации с кадрами (недокомплект сотрудников), появление преступников в рядах милиции (привлечены к ответственности 9,9 тыс., к уголовной – 1475 чел.; наказаны за манипуляции с делами около 2 тыс.) [3]. Ближе к 1991 г., последнему году в истории СССР, предельного напряжения достигла правоохранительная система. Обострились социально-политические, межнациональные, экономические противоречия (суверенизация союзных республик и др.). В таких условиях (а к ним еще добавлялся неквалифицированный подход чиновников в решении ключевых государственных вопросов) органы правопорядка не могли полноценно функционировать. Многие работники МВД были втянуты в политические и экономические пертурбации. И вот каковы были критические отзывы ученых по поводу того, может ли полноценно работать система, когда у нее нет прочного фундамента. Так, В.Г. Румянцева авторитетно заявляет: «Подлинная ценность права зависит от того, насколько прогрессирует сама юридическая техника, насколько развиты различные формы правоприменительной деятельности» [3]. В этой связи понятно, что эрозия «почвы» свела на нет эффективность работы органов внутренних дел.

1989 – 1991 гг. ознаменовались ростом внимания к вопросу о результативности деятельности органов правопорядка. В виду возросшей преступности на свет появилось большое количество нормативно-правовых документов, на страницах которых декларировалась цель улучшения работы сотрудников милиции. Здесь следует упомянуть постановление Верховного Совета СССР «О решительном усилении борьбы с преступностью» (14.08.1989 г.). В этом документе основное внимание было сосредоточено на организации деятельности Временных комитетов по борьбе с преступностью на республиканском, краевом и областном уровнях. Тогда полагали, что силами этих комитетов будет достигнут нужный результат благодаря кооперации усилий органов прокуратуры, внутренних дел, госбезопасности, судов и юстиции, даже народных депутатов. Следующий шаг не заставил себя

долго ждать. Президиум Верховного Совета РСФСР, издав указ «Об образовании союзно-республиканского Министерства внутренних дел РСФСР» (06.10.1989 г.), и Верховный Совет РСФСР, приняв соответствующее постановление (27.10.1989 г.), решили обособить работу органов внутренних дел РСФСР. Они дали толчок образованию структуры российского МВД в составе МВД СССР. Аппарат МВД России заработал с начала следующего, 1990 г. I Съезд народных депутатов РСФСР, приняв Декларацию «О государственном суверенитете РСФСР» (12.06.1990 г.), фактически зафиксировал этот факт обособления российских органов внутренних дел. Казалось бы, принятые решения должны были улучшить работу милиции. Но ожидаемых результатов не получили.

В 1991 г. были предприняты новые шаги по пути улучшения работы МВД. Оптимизаторы рассчитывали, что в этот раз ожидания оправдаются. Большие надежды возлагали на закон СССР «О советской милиции» (06.03.1991 г.). В документе авторы указали, как им казалось, достижимые работниками милиции стратегические цели. Это защита граждан, их прав, свобод и законных интересов, и всего советского общества и государства от каких бы то ни было деструктивных сил. В законе конкретно и в то же время пафосно были определены задачи советской милиции: 1) охрана общественного порядка; обеспечение личной безопасности граждан и советского общества в целом; 2) предупреждение преступлений и других правонарушений, даже быстрое и полное раскрытие преступлений; 3) декларировалась защита собственности от противоправных посягательств; 4) важным направлением работы признавалось участие милиционеров в оказании социальной и правовой помощи населению; 5) особое место отводилось исполнению уголовных наказаний и административных взысканий. Весьма ценным было указание на то, что правоохранители работают автономно. В их деятельность не могут вмешиваться сторонние структуры, преследуя цель впутать милицию в решение тех задач, которые к ней отношения не имеют. Более того, закон разграничивал полномочия органов правопорядка на союзном и республиканском уровнях. К ведению милиции на общесоюзном уровне относились следующие формы работы:

- определение общих целей борьбы с преступностью;
 - осуществление межреспубликанских программ по охране общественного порядка и по борьбе с преступностью;
 - руководство на транспортных системах страны;
 - борьба с наиболее опасными преступлениями;
 - координация деятельности при проведении общесоюзных и межреспубликанских мероприятий по борьбе с преступностью и охране общественного порядка;
 - охрана специальных и режимных объектов союзного значения;
 - обеспечение единой системы контроля и информационно-аналитической деятельности милиции;
 - организация выполнения законодательства о паспортной системе, о гражданстве, о въезде и выезде из СССР;
 - организация выполнения законодательства по вопросам приобретения, хранения и перевозки огнестрельного оружия и боеприпасов;
 - взаимодействие с Интерполом (международной организацией уголовной полиции).
- Полномочия республиканской милиции предусматривали:
- предупреждение правонарушений, пресечение и раскрытие преступлений;
 - охрана общественного порядка и обеспечение общественной безопасности;
 - управление милицией на транспортных системах республик;
 - розыск преступников и пропавших лиц;
 - исполнение уголовных наказаний и административных взысканий в пределах компетенции милиции;
 - организация безопасности дорожного движения, а также учет и регистрация автомобильного транспорта;
 - выполнение законодательства о паспортной системе, о въезде и выезде из СССР и законодательства по вопросам гражданства;

- контроль, мониторинг приобретения, хранения и перевозки огнестрельного оружия и боеприпасов;
- оказание социальной и правовой помощи населению;
- организация и осуществление охраны имущества на договорной основе.

Российские власти старались не отставать от союзных властей. Верховный Совет РСФСР принял свой закон «О милиции» (18.04.1991 г.). Милиция рассматривалась как система органов исполнительной власти в государстве. Провозглашались принципы деятельности милиции: гуманизм, уважение прав человека, законность, гласность. Органам правопорядка вменялось в обязанность защищать жизнь, здоровье, права и свободы советских граждан, их собственность, интересы общества и государства от противоправных действий. Закон определял также структуру деятельности органов внутренних дел, обязанности и права работников милиции, гарантии их правовой и социальной защиты, порядок службы, способы финансирования и материально-технического обеспечения работников милиции. Более четко некоторые формулировки закона о милиции были определены в октябре 1991 г., когда Совмин РСФСР утвердил Положение о Министерстве внутренних дел РСФСР.

Правотворческая работа не оказала существенного воздействия на улучшение деятельности органов правопорядка. Организованная преступность процветала. Возрастали опасность и тяжесть последствий совершаемых правонарушений. Выросла агрессивность преступников. Выросла вооруженность криминальной среды. Появились банды нового типа, которые уже совмещали функции охраны предпринимателей и настоящий разбой, вымогательство. Тяжкие криминальные проявления в конце 80-х – начале 90-х гг. XX в. стали постоянными.

По итогам всех предпринятых усилий стало ясно, что не получилось в полной мере реализовать работу ОВД на новых принципах. К тому же отношения между республиканскими и союзными властями в 1991 г. зашли в тупик. Уже мало кто надеялся на то, что ситуация улучшится. Последняя попытка что-либо сделать для улучшения ситуации была предпринята в декабре 1991 г. Но и она не помогла наладить работу союзных и республиканских правоохранительных органов должным образом. В декабре 1991 г. Президент России издал Указ «Об образовании Министерства безопасности и внутренних дел РСФСР», намереваясь собрать в одном «кулаке» силовые структуры – органы внутренних дел и органы госбезопасности. Но данный нормативный документ, к сожалению, привел не к тем результатам, на которые рассчитывали. Некоторые современники допускают мысль о том, что он только приблизил момент принятия решения М.С. Горбачевым о сложении полномочий Президента СССР (25.12.1991 г.). В начале следующего, 1992 г., по итогам заседания Конституционного Суда упомянутый указ утратил силу. После распада СССР в связи с постановлением Верховного Совета РСФСР «О ратификации соглашения о создании Содружества Независимых Государств» и «О денонсации Договора об образовании СССР» все подразделения союзного Министерства внутренних дел на территории России стали частью системы МВД РСФСР.

Общий итог работы МВД СССР был неутешительным. Органы внутренних дел были ослаблены бесконечными «реорганизациями», «перестройками». В условиях роста уголовной преступности милиция не могла использовать весь свой потенциал в борьбе с ней. Сложилась удивительная ситуация. Она была бы странной для любой страны мира, в которой возникла бы. Суть ее в том, что в конце перестройки многие способные, знающие, даже талантливые люди, готовые работать в рамках правоохранительной деятельности, видя все происходящее, уже не желали ничего общего иметь с работой в органах внутренних дел. Тем более уровень защищенности работника правопорядка снизился, работа милиционера стала часто критикуемой и непривлекательной. Время показало, что политики, не вникая в суть вещей, принимали абсолютно ущербные решения. Они допускали работу в милиции по совместительству, иной раз считали, что легко можно отказаться от «лишних» рабочих рук в органах внутренних дел и др. К сожалению, работа органов правопорядка в СССР в годы перестройки провалилась, немало способствуя тому, что страна ушла с исторической арены.

ЛИТЕРАТУРА

1. Калашников, В.В. Исторический опыт борьбы с преступностью в РСФСР (1985 – 1991 гг.) / В.В. Калашников. – URL: <https://www.dissercat.com/content/istoricheskii-opyt-borby-s-prestupnostyu-v-rsfsr-1985-1991-gg> (дата обращения: 02.11.2021).

2. Особое совещание при НКВД СССР как орган внесудебной репрессии. – URL: https://studopedia.ru/22_1609_osoboe-soveshchanie-pri-nkvd-sssr-kak-organ-vnesudebnoy-repressii.html? (дата обращения: 19.09.2021).
3. Румянцева, В.Г. Социальный контроль в свете правовых реалий современной России / В.Г. Румянцева // История государства и права. – 2006. – №7. – С. 9.

И.Н. Смирнов, Е.В. Мирошников

МОДЕРНИЗАЦИЯ РОССИЙСКОЙ ЭКОНОМИКИ В ГОДЫ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С.Ю. ВИТТЕ

Аннотация. В статье рассматриваются изменения в экономике Российской империи в конце XIX – начале XX века. В центре внимания авторов находятся исторические события, которые произошли при непосредственном участии государственного деятеля С.Ю. Витте.

Ключевые слова: С.Ю. Витте, государственный бюджет, золотой рубль, индустриализация, иностранный капитал, коммерческий банк.

I.N. Smirnov, E.V. Miroshnikov

MODERNIZATION OF THE RUSSIAN ECONOMY DURING THE YEARS OF STATE ACTIVITY S.Y. WITTE

Abstract. The article examines the changes in the economy of the Russian empire in the late XIX – early XX century. The authors focus on historical events that took place with the direct participation of the statesman S.Y. Witte.

Key words: S.Y. Witte, state budget, golden rouble, industrialization, foreign capital, commercial bank.

Реформы, осуществленные в России в 60 – 70-е гг. XIX в., создали благоприятные условия для развития российской экономики. Шаг за шагом страна сокращала отставание от Запада. Однако не всё, что предлагали реформаторы, находило понимание в высших эшелонах российской власти. Многие мероприятия буквально с боями получали «путевку в жизнь».

Годы деятельности Александра II и Александра III показали, что в стране многое зависело от воли бюрократии и высшего руководства государства, от тех традиционалистских пережитков российской действительности, которые не раз ставили под сомнение необходимость движения по пути углубления реформ. Сама власть задавалась вопросом: стоит ли продолжать преобразования или все-таки будет лучше их прекратить? Активизировать работу российской бюрократической машины и выбрать правильный вектор осуществления реформ удалось российскому деятелю рубежа двух веков С.Ю. Витте. Благодаря его усилиям страна добилась вполне определенных положительных результатов. Опыт «виттевской» модернизации страны оказался полезным в последующие годы, даже в обстановке развития советского государства. Он также важен и сегодня.

Богатство природных ресурсов России всегда пробуждало у Запада желание заполучить их наиболее дешевым образом, не позволяя ими воспользоваться самой российской экономике. В конце XIX – начале XX в. остро встала задача помешать западной финансовой элите превратить Россию в сырьевой придаток. Сегодня мы сталкиваемся с геоэкономическими и геополитическими угрозами, аналогичными тем, которые были более 100 лет назад. Поэтому так важно еще раз обратиться к опыту деятельности реформатора, усилия которого позволили тогда стране сохранить статус великой державы.

Осуществление масштабных преобразований в России требовало создания крепкого денежного хозяйства в стране. В Российской империи не раз ставилась задача укрепления национальной валюты,

в том числе усиления позиции рубля на международной арене. Однако курс на поэтапное проведение в стране денежной реформы и создание прочной денежно-кредитной системы был взят только во 2-й половине XIX в.

В России созданию развитой денежно-кредитной системы, в том числе стабильного денежного хозяйства, мешал целый комплекс неблагоприятных обстоятельств социально-политического и экономического содержания. Среди них: 1) слабость рыночных отношений, из-за чего был низким запрос на развитые кредитных учреждений; 2) частые войны, подрывавшие стабильность экономики в целом и денежное хозяйство в частности (они вынуждали государство выпускать «пустые» деньги, не обеспеченные достаточным количеством товаров, что способствовало развитию инфляции); 3) крепостное право, которое сдерживало развитие предпринимательства в стране и серьезно мешало становлению полноценной денежно-кредитной системы в стране. Особые природно-климатические и географические условия также играли негативную роль в развитии денежного хозяйства России. Они препятствовали переходу российской экономики с экстенсивного на интенсивный путь развития тем, что многие регионы страны были удалены от международных торговых путей, способных стимулировать товарное производство и торговлю. Короткий сельскохозяйственный сезон работы сдерживал развитие аграрного сектора экономики, что тоже негативно сказывалось на развитии торговли. Весомой помехой на пути оздоровления денежно-кредитной системы была неспособность государства, а зачастую и нежелание его руководящего состава методично, вдумчиво, с минимальными потерями осуществлять мероприятия, которые требовались для здорового развития экономики.

На рубеже XIX – XX вв. ситуация изменилась. Экономика нашей страны преобразилась тогда так стремительно, что это вызывало удивление во многих странах. Немалую роль в том, что наша страна развивалась в таком темпе, сыграл министр финансов С.Ю. Витте – человек, которого некоторые современники еще при жизни называли гением. Даже Николай II, прямо заявлявший о своей антипатии к нему, был вынужден считаться с его талантом. Именно поэтому император принял положительное решение о проведении денежной реформы.

В учебной и публицистической литературе утвердилось ошибочное мнение, которое только с именем С.Ю. Витте связывало подготовку и проведение денежной реформы в конце XIX в. Однако ученые не раз подчеркивали, что к этому имели непосредственное отношение его предшественники – министры финансов Н.Х. Бунге и И.А. Вышнеградский. В годы деятельности Витте на министерском посту эта работа была завершена. На пути выявления архитекторов денежной реформы нельзя пройти мимо Бунге. Этот человек сильно повлиял на процесс выработки экономической программы Витте и в целом на деятельность правительства на рубеже XIX – XX в. Враги Витте усматривали в его политике реализацию замыслов ненавистного им Бунге. Об этом сам Сергей Юльевич упоминал в мемуарах. Когда Витте начал вводить в стране золотой монометаллизм, публицист консервативных взглядов Мещерский отправил ему письмо, в котором просил не принимать «проклятое наследство» профессора.

Успех денежной реформы зависел от состояния всей экономики, в первую очередь – от размеров золотого запаса. К концу века он уже был достаточным, чтобы приступить к введению золотого обеспечения рубля. Важным условием проведения реформы явилось привлечение к работе над проектом ведущих ученых и государственных деятелей. В состав спецкомиссии (создана 6 окт. 1895 г.) входили бывший проф. Киевского университета П. Цитович, проф. Петербургского университета И. Кауфман, доктор уголовного права Н. Неклюдов, автор трудов по гражданскому праву А. Боровиковский. Проект денежной реформы защищали специалисты из министерства финансов А. Гурьев и В. Касперов. Принцип золотого монометаллизма пропагандировал проф. Юрьевского университета А. Миклашевский. Интерес к этой реформе проявляли также те, кого она непосредственно затрагивала – банкиры, представители торговли и промышленности. Таким образом, относить успехи денежной реформы на счет одного Витте нельзя. Она была результатом творчества многих людей и готовилась около 20 лет.

Однако денежная реформа имела не только своих сторонников, но и противников. С.Ю. Витте признавал, что, приступая к её осуществлению, он шёл против всей мыслящей России и имел лишь только одну опору – доверие императора Александра III. Государь поддержал Витте потому, что доверял ему и понимал, что не может быть вредно России то, к чему министр финансов относился с

такой страстью.

Сила влияния оппонентов денежной реформы была значительной, так что для ее дальнейшего осуществления потребовалось вмешательство нового царя Николая II. В январе 1897 г. он принял решение о проведении денежной реформы. Между тем, наиболее консервативная часть российского помещичьего класса была против укрепления рубля. Многим дворянам было выгодно погашать задолженность кредитным учреждениям в «падающей» валюте. Консерваторов также не устраивал сам факт проведения денежной реформы, которая в главном повторяла преобразования в европейских странах. Многие в ней были дискуссионными. Отдельные аспекты денежной реформы критиковали даже умные политики. Интеллектуалов – финансистов-теоретиков и практиков – останавливала неспособность определиться в том, следует ли вводить денежное обращение, основанное только на золоте или серебре, и возможно ли совместное обращение денег из двух этих металлов. Среди тех, кто принимал участие в обсуждении вопроса о введении золотого и/или серебряного обеспечения российского рубля были и зарубежные экономисты, и титаны финансового бизнеса, в частности Ротшильды. При обсуждении варианта проведения денежной реформы ее инициаторам приходилось сталкиваться с откровенным невежеством и эгоизмом. Остается удивляться тому, как верховные сановники России – члены Государственного совета – при решении судьбоносного вопроса старались преследовать свои эгоистические цели, а не блюсти национальные интересы страны. В частности, Верховский (директор кредитной канцелярии при Бунге) был противником денежной реформы только потому, что видел себя на месте министра финансов, а на Витте смотрел как на нежелательного конкурента. Другой человек – Б.П. Мансуров – критиковал денежную реформу не по содержанию, а только лишь потому, что ему казалось: всё закончится крахом. Это были два человека, которые в данной проблеме разбирались лучше многих.

Несмотря на противодействие критиков, денежную реформу провели так, как задумывали. Её началу предшествовал ряд актов, призванных сократить объем спекулятивных сделок и ослабить валютную интервенцию. К числу подготовительных мер можно отнести и заключение таможенного договора с Германией. Содержание реформы сводилось к следующему.

1. В экономике появилось золотое металлическое обращение. Рубль содержал 0,8 г чистого золота. Новые монеты обращались в виде империалов (15 руб.), полуимпериалов (7,5 руб.), а также 10- и 5-рублевых монет.

2. В экономике, построенной на основе золотого стандарта, гарантируется, что каждая выпущенная денежная единица может по первому требованию обмениваться на соответствующее количество золота. Новый рубль по курсу привязывался к рублю бумажному. В декабре 1895 г. курс определен был в 1 руб. 50 коп. кредитных за 1 руб. золотом. Курс этот был окончательно фиксирован указом 3 января 1897 г.

По указу от 29 августа 1897 г. общая сумма выпущенных в обращение кредитных билетов в 600 млн. руб. должна была покрываться золотом наполовину. Превышение предела в 600 млн. руб. должно было обеспечиваться золотом в пропорции 1:1. Такой подход обеспечивал большую стабильность денежно-кредитной системы.

В то время многим был неясен смысл неравного установления курса золотого и кредитного рубля. К тому же данная мера обернулась некоторой девальвацией национальной валюты и понизила курс рубля относительно курса валют других стран. Возможно, она была вызвана тем, что у государства не было достаточного золотого запаса, чтобы обеспечить стабильность курса национальной валюты при существующем объеме денежного предложения. Девальвированный рубль требовал меньше золота для поддержания его покупательной силы. В то же время он положительно влиял на торговый баланс страны тем, что стимулировал вывоз товаров за рубеж.

Говоря о последствиях и значении денежной реформы, следует обратить внимание на нижеперечисленные моменты.

1. Реформа была проведена мягко и аккуратно. Стабилизация рубля была осуществлена так, что внешне все осталось без изменений. Не произошло ни замены денежных знаков, ни пересчета цен. Кроме того, девальвация выступала важнейшим условием возрастания российского экспорта, следовательно, способствовала экономическому росту страны.

2. В России со времени денежной реформы впервые в полной мере стали использовать инструменты монетарного регулирования экономики.

3. Реформа позволила стабилизировать бюджет России. Накопление золотого запаса и введение золотого стандарта позволило улучшить инвестиционный климат в стране и создать желательный положительный образ России перед лицом зарубежных инвесторов. Неизбежным следствием этого стало оживление национальной экономики.

4. Опыт стабилизации рубля послужил образцом для других стран. Изучив опыт России, к денежной реформе приступила Япония. По примеру России ее провели Австро-Венгрия и Франция.

5. Использование золотого стандарта сделало экономику России более стабильной, денежное хозяйство страны стало менее подверженным инфляции. Принятые условия денежного обращения не позволяли государству, как прежде печатать деньги в произвольном количестве. В XX в. Россия входила с самой крепкой денежной единицей, обеспеченной золотым запасом больше, чем даже это было необходимо (в начале Первой мировой войны золотой запас России был самым большим в мире – 1 млрд. 695 млн. руб.: более 30 млрд. долл. по курсу на 1990-е гг.).

Денежная реформа была реформой фундаментальной. Без нее невозможно было что-то изменить в отдельных секторах российской экономики. Но её явно было недостаточно для планируемого экономического рывка.

К полномасштабной модернизации экономики Россия подбиралась медленно, но поступательно. Конечно, были остановки, задержки на этом пути. Но ничто не могло увести Россию от неизбежного. Во второй половине XIX в. в обстановке развернувшейся геэкономической борьбы в мире многим представителям российской элиты станет понятно, что без индустриализации у страны не будет шансов стать конкурентоспособной. О ней начали говорить еще по окончании Крымской войны (1853 – 1856 гг.) при императоре Александре II. Но реальное осуществление замысла придется на конец XIX в. и будет во многом связано с деятельностью С.Ю. Витте. На исходе девятнадцатого столетия экономическая программа приняла вполне определенный вид и имела четкие целевые ориентиры. Во-первых, в течение 10 лет намеревались догнать промышленно развитые страны. Инструментом экономического рывка должно было стать усиление роли государства в экономике с опорой на эффективную монетарную, финансовую и внешнеторговую политику. Во-вторых, желая развить экономику страны, политики России намеревались прорваться на мировые рынки, в первую очередь занять прочные позиции на рынках Ближнего, Среднего и Дальнего Востока. В качестве инструментов такой агрессивной внешнеполитической стратегии рассматривались структуры министерства финансов, Госбанк и подконтрольная ему сеть коммерческих банков, которую еще предстояло организовать.

Денежная реформа создала фундамент, на котором выстраивалось здание новой российской экономики. В дальнейшем важным шагом было создание в России современной банковской системы. Витте был озабочен этим вопросом еще с 1892 г. Осуществлялась работа по написанию нового Устава Госбанка. Помощником в этом деле был А.Я. Антонович, ученик Н.Х. Бунге. Последний, как сказали бы сегодня, был сторонником развития мелкого и среднего предпринимательства. Поэтому он настаивал на том, чтобы в новом Уставе Госбанка, который появится в 1894 г., было найдено место для пункта, касающегося условий кредитования небольшого бизнеса. Так и произошло. Кроме того, увеличивались масштабы выдачи подтоварных ссуд, например, под зерно. В то же время в ходе осуществления кредитной политики в приоритете были интересы тяжелой промышленности. Именно в развитии индустрии виделся залог стремительного развития российской экономики.

В 90-е гг. XIX в. сфера кредитования оживилась. Происходило это не благодаря растущему количеству банков. Как раз их цифра была почти постоянной. В 1875 г. их было 39, а в 1900 г. – 43 (в европейских странах их насчитывалось несколько сотен). Кредитная активность выросла за счет того, что в период подъема 1890-х гг. все кредитные учреждения увеличили свои операции. Особенно заметной была деятельность петербургских банков. Их вклад в развитие имперской экономики был наибольшим. Иначе и быть не могло, так как более половины всего банковского капитала России было сосредоточено в Петербурге. В финансировании промышленных предприятий участвовали Русский банк для внешней торговли, Петербургский международный, Петербургский учетный и ссуд-

ный, а также и Русский торгово-промышленный банки. Участие столичных банков в судьбах российской промышленности осуществлялось не только в форме кредита, но и в форме акционирования, т.е. непосредственного вовлечения в промышленную деятельность.

90-е гг. XIX в. вошли в историю как время становления отечественного финансового капитала. В эти годы в российской экономике наблюдались такие явления, как концентрация банковского капитала, сращивание банков с промышленностью, установление межбанковских связей, что, безусловно, способствовало развитию реального сектора экономики. Однако российский кредитный рынок был слаб. Возможности инвестирования в российскую экономику за счет внутренних ресурсов были небольшими. Известно, что в 1900 г. на русском рынке ценных бумаг обращалась сумма не более 12 млрд. руб. Слабой была позиция коммерческих банков на кредитном рынке. Такая ситуация заставила обратить внимание на ресурс, который ранее был слабо задействован. Развитие кредитной сферы происходило при помощи расширения сети сберкасс. В эти кассы направились сбережения мелкой буржуазии, которые ранее хранились дома. Вклады в сберкассах на начало 1875 г. составляли менее 2 % суммы вкладов и текущих счетов в коммерческих банках, а на начало 1900 г. уже превысили её. За 15 лет – к 1910 г. – количество сберкасс увеличилось в 2 раза, годовые вклады возросли в 4 раза [3]. Кроме того, далеко идущие цели вынудили Минфин создать сеть подконтрольных сбербанков, которые должны были способствовать финансированию промышленности. Подобные структуры не раз будут спасать положение дел. В годы кризиса 1900 – 1903 гг. их роль будет особенно заметна. Самый известный случай был связан с железнодорожным строительством. В те кризисные годы Минфин разместил в сбербанках, по некоторым подсчетам, примерно 100 млн. руб. в виде облигаций частных железных дорог. Эта мера сыграла свою спасительную роль.

Следуя намеченному плану, Витте вскоре установил государственный контроль над деятельностью частных банков. Этот контроль осуществлялся через Государственный банк и Особенную канцелярию по кредитной части министерства финансов. Такой шаг был неким условием лучшей организации кредитного рынка. Без этого вряд ли получилось бы впустить в Россию поток иностранных инвестиций. В последнее десятилетие XIX в. в российской экономике произошел коренной перелом. В страну стал активно вкладываться иностранный капитал. Произошло то, чего так долго ждал Витте. Иностранные инвестиции он называл лекарством против бедности. Он утверждал, что «необходимый рост нашей крайне отставшей промышленности может совершиться не иначе, как при непосредственном содействии иностранных капиталов» [1]. При этом он, ссылаясь на иностранный опыт, предлагал ликвидировать все имевшиеся в законодательстве препятствия для вложения в экономику зарубежных инвестиций (запрет иностранцам владеть землей, заниматься горным, нефтяным и золотодобывающим промыслами и др.). Иностранный капитал существенно финансировал развитие российской промышленности. В течение последних 10-ти лет XIX в. вложения заграничного капитала в российскую экономику выросли в разы. Известно, что за период с 1888 г. до 1913 г. масштабы иностранных инвестиций неуклонно увеличивались. Вместе с тем возрастала скорость вложения иностранного капитала. Несмотря на трудности развития российской экономики, желание иностранцев вложить средства в российскую экономику не ослабевало. Доля иностранных инвестиций была наибольшей в отраслях тяжелой промышленности. В 1899 г. увидела свет обновленная программа модернизации экономики. Её авторы уже намеревались в полном объеме задействовать иностранный капитал для индустриализации России. Отправным моментом этой программы следует считать записку «О необходимости установить и затем непреложно придерживаться определенной программы торгово-промышленной политики империи» (февраль 1899 г.), которую Витте адресовал императору.

Тема иностранных инвестиций не является в настоящее время какой-то исключительной. Сегодняшнее общественное мнение настроено по отношению к ней благосклонно. Однако в конце XIX в. у сторонников вложения в экономику России зарубежного капитала были свои очень сильные оппоненты. Против западного инвестора выступали и некоторые русские предприниматели, и национал-патриотическая печать. Были противники и в правящих верхах среди консервативно-охранительных деятелей – И.Н. Дурново (председатель Комитета министров), В.К. Плеве (товарищ министра внутренних дел), П.Л. Лобко (государственный контролер). Одно время партию противников иностранных инвестиций возглавлял зять царя, великий князь Александр Михайлович. Но попытки помешать Витте были тщетны. Здесь весьма примечательны следующие умозаключения Сергея Юльевича:

«Никто не препятствовал тому, чтобы иностранные деньги на различных предприятиях к нам шли, но наивно желали, чтобы распоряжались этими деньгами россияне и распоряжались, не имея в деле никакого интереса, со свойственным русским дельцам новейшей формации денежным распутством» [2]. Витте полагал, что иностранный капитал является благом для страны, что следует бояться не его, а того, что немногие иностранцы захотят иметь с нами дело.

В «виттевской» повестке дня в интересах экономической модернизация требовалось не только совершенствовать монетарный механизм, но и улучшать налогово-бюджетный. Развитие страны требовало больших расходов государственных средств. Поэтому не прекращался поиск источников денежных поступлений в госбюджет. Первоначально ставка делалась на непопулярные меры, например, увеличение налогового бремени. В 1893 г. была предложена программа Минфина по реформированию налоговой системы. Планировалось задействовать самые современные наработки в этой области. К сожалению, не во всем был достигнут нужный результат. Например, идею прогрессивного налога не удалось реализовать. Зато получилось отказаться от архаичного налогообложения, зависевшего от личных привилегий и титулов, отменить подушную подать в земледельческих районах Сибири. Новым был квартирный налог. Острые споры сопутствовали введению в 1898 г. промыслового налога. Он был основным и дополнительным; в первом случае – это была плата за лицензию на право заниматься тем или иным видом хозяйственной деятельности, во втором – налог с капитала и процентный сбор с прибыли с акционерных обществ и товариществ. Правительство сделало ставку на преимущественное поступление в бюджет средств от уплаты косвенных налогов, что, безусловно, облегчало жизнь производителей и перекладывало бремя трудностей на «плечи» потребителей. Витте стоял у истоков сахарной нормировки (1895 г.). Этой мерой намеревались избавить рынок от излишков сахара. Эти излишки облагались дополнительным акцизным налогом. Сахарный рынок при этом не пострадал. В те годы об этом писали следующее: «Производство сахара возросло к 1899 г. с 42 млн. пуд. до 42,8 млн. пуд., потребление его выросло с 27,8 млн. пуд. до 36,5 млн. пуд., а поступления доходов от сахарного акциза и патентного сбора – поднялось с 42,7 млн. пуд. до 67,5 млн. пудов» [5].

Самая шумевшая мера С.Ю. Витте – это государственная монополия на торговлю спиртными напитками (1894 г.). Сначала исключительное право продавать вино присвоили государству. Производство вина ограничивалось объемами государственных закупок. Затем монополия распространилась на водку. Её можно было продавать только в казенных лавках. Производство водки также было монопольным делом государства. Статистика тех лет свидетельствовала о следующем: «К 1899 г. весь питейный доход составил 421,1 млн. руб. против 297,4 млн. руб. в 1894 г. К началу 1900-х гг. доля питейного дохода составила 28 % всех обыкновенных бюджетных поступлений», из-за чего российский бюджет тогда называли пьяным [4]. В годы Витте винная монополия давала ежедневно около 1 млн. руб. дохода.

По результатам деятельности С.Ю. Витте в направлении совершенствования налогово-бюджетного механизма мы наблюдаем следующую картину. В 1894 – 1903 гг. госбюджет России вырос почти в 2 раза. Средний ежегодный прирост доходов составлял 97 млн. руб., тогда как в течение предыдущих 15 лет он был на уровне 28,4 млн. руб. Налицо значительный рост доходов казны. В результате предпринимаемых мер удавалось добиваться превышения государственных доходов над расходами (в 1893 г. на сумму около 100 млн. руб.). В результате в руках государства образовалась так называемая свободная наличность. Это была значительная по тем временам сумма – 1,8 млрд. руб. [2].

Железнодорожное строительство всегда было предметом особого внимания со стороны государства. Это было правилом во всех странах, руководство которых ставило задачу ускорения экономического развития. Не было это исключением и для России. В годы, когда на руководящих должностях в империи был Витте, на железнодорожное строительство обратили особое внимание. Оно рассматривалось в качестве локомотива индустриализации. Последующие годы показали, что железнодорожное строительство станет стержнем российской экономики. Благодаря ему стимул для развития получила тяжелая промышленность: металлургия, паровозостроение и др. Россия приобрела возможность оживить экономику Сибири и Дальнего Востока.

До того времени, как правительство Российской империи приступило к реализации стратегии огосударствления железнодорожной отрасли, в стране более 3/4 всех железных дорог находились в собственности частных предприятий. Такая ситуация создавала почву для нестабильности тарифной

политики, которую осуществляли эти собственники. Конкурируя между собой, они часто предоставляли льготы таким образом, что торговцам и промышленникам трудно было предсказуемо осуществлять политику сбыта. Преференции так называемым «своим людям» и другие архаизмы сдерживали хозяйственное развитие. В этих условиях выход был только один – усиление позиций государства в этом секторе экономики, для чего и были предприняты важные шаги. Во-первых, в 1889 г. появилось Временное положение о железнодорожных тарифах. Оно со всеми последующими доработками и имевшими место политическими манипуляциями в отношении собственников железных дорог ставило железнодорожное производство под государственный контроль. Во-вторых, повышению эффективности железнодорожного строительства способствовала политика национализации. Государство скупало убыточные железные дороги, выкупало пакеты акций железнодорожных компаний, старалось максимально влиять на политику этих компаний. В результате уже в 1902 г. 2/3 железных дорог были в собственности государства. В-третьих, государство развернуло масштабное строительство новых железных дорог. По имеющимся данным в середине 1902 г. общая протяжённость железнодорожного полотна в Российской империи составляла 61,7 тыс. вёрст, в том числе 53,3 тыс. вёрст дорог, введённых в эксплуатацию, и 8,4 тыс. строящихся линий [6]. В 1901 г. начнется движение по самой протяженной Транссибирской магистрали.

В конце 1890-х гг. казалось, что все получается. Даже российская монархия была убеждала в том, что феодальная по своей природе власть, ничего принципиально не меняя в системе государственного управления, оказывается в состоянии успешно развивать экономику. Однако за внешним лоском успешных преобразований скрывалась нищета тех, кто своими руками создавал новую экономику. Делала ли монархия что-то для улучшения социально-экономических показателей? Большие успехи можно было наблюдать только в направлении решения кадрового вопроса. К 1900 г. в интересах промышленности и торговли функционировали 3 политехнических института, 73 коммерческих училища, несколько промышленно-художественных заведений и 35 училищ торгового мореплавания. Показатели доходов и зарплат рабочих не были сильным местом виттевской индустриализации. Заметные подвижки можно было наблюдать только в области охраны труда. Правительство озаботилось тем, чтобы появились законы, которые будут регулировать отношения между работодателями и работниками, чтобы начала работу фабричная инспекция, призванная следить за исполнением рабочего законодательства и техническим состоянием промышленных предприятий. Надо думать, что правительство прилагало максимум усилий для того, чтобы на этих предприятиях хозяйственная жизнь велась как положено, чтобы не было почвы для возможных конфликтных ситуаций (стачка, забастовка), которые в состоянии нарушить нормальный ритм жизни не только отдельного завода, но и целой отрасли.

Однако попытки улучшить жизнь рабочего класса не во всем были эффективными. Революционное движение усиливалось. Стачки стали привычным явлением. И хотя правительство шло дальше по пути совершенствования фабричных законов, ему не удавалось полностью сломать косную систему социальных отношений. При непосредственном участии С.Ю. Витте правительство инициировало принятие нормативных актов о сокращении рабочего времени, о создании института фабричных старост на промышленных предприятиях, о введении компенсационных выплат рабочим, которые утратили трудоспособность из-за несчастного случая на работе и др. Несмотря на предпринятые усилия, установить эффективный контроль над положением дел в промышленности правительству не удалось. То, что действия имперского правительства – это полумеры, станет понятно в начале XX в. в годы первой революции. Эта революция обнажит проблемы и покажет, что социальная сфера нуждается в гораздо более серьезных изменениях. Однако правящим кругам решительные масштабные перемены в этой области будут казаться угрозой существующей стабильности и порядку. Правительство, проводя волю монархии, предпочитало и дальше больше заботиться о дворянстве. Это было заметно не только в связи с решением рабочего вопроса, но и аграрного. Витте, как бы ни пытался переломить ситуацию, был всего лишь министром финансов и был не в состоянии убедить других в правоте своей точки зрения. За ним шло меньшинство.

В ситуации перемен конца XIX – начала XX в. возрастали социальные противоречия. Они в первую очередь затрагивали аграрный сектор экономики, с которым была связана жизнедеятельность большинства населения страны. С.Ю. Витте часто подчеркивал, что аграрный строй русской деревни

тормозит развитие экономики. Но при этом он каждый раз встречал нежелание что-либо менять со стороны самой консервативной части российского дворянства. Примером тому может служить деятельность Особого совещания о нуждах сельскохозяйственной промышленности (с 1902 г.). Это ни много ни мало – около 12 тыс. работников из 82 губернских и областных комитетов, 536 уездных и окружных комитетов. Стратегия Особого совещания заключалась в создании условий, при которых аграрная сфера может освободиться от лишних рабочих рук, которые отправятся на промышленные предприятия. На совещании выдвигалось требование избавить крестьян от общины, дать им возможность свободно выйти из общины и заняться частным личным землевладением. Однако надежды рухнули. Произошло это отчасти по вине отсутствия политической воли монарха, отчасти из-за того, что в самом совещании не все были последовательными сторонниками столь радикального замысла. Дело в том, что в комитетах этого совещания от 52 до 66 % участников были дворянами, которые были готовы ограничиться полумерами. Максимум, на что были способны участники Особого совещания, – это на отмену телесных наказаний и круговой поруки, на облегчение выхода из общины зажиточных крестьян и смягчение переселенческой политики, а также на внесение некоторых изменений в деятельность Крестьянского банка на этапе 1902 – 1904 гг. Безусловно, этого будет недостаточно для того, чтобы можно было безвозвратно ликвидировать напряженность в российской деревне. Только в годы революции, когда уже оставить все как есть было невозможно, приступят к аграрной реформе, вспомнив проект, созданный при активном участии С.Ю. Витте.

Результаты государственной деятельности Витте по реформированию экономики будут проверены на прочность. В первый раз это произойдет в годы мирового экономического кризиса, затормозившего развитие промышленности и сократившего приток иностранных капиталов. Вслед за этим возникли трудности в формировании российского бюджета. Во второй раз это произойдет в связи с экономической экспансией России на Дальнем и Среднем Востоке, что обернется сначала обострением русско-английских противоречий, а затем и войной с Японией. Начавшиеся активные военные действия создадут условия, при которых полномасштабно осуществлять прежнюю экономическую программу уже будет невозможно.

В целом можно сказать, что в конце XIX – начале XX в. Российская империя осуществила ряд прорывных реформ. Большая их часть была детищем правительства, ключевую роль в котором играл С.Ю. Витте. Благодаря его административным талантам удалось провести денежную реформу. Несмотря на препятствия, стоявшие на пути, эта реформа удалась. Золотой рубль стал одной из наиболее устойчивых европейских валют, что благоприятствовало развитию банковской деятельности и создавало фундамент для превращения России в инвестиционно привлекательную страну. Безусловно, это способствовало ускоренному росту национальной экономики и национального богатства страны.

Нововведения в денежно-кредитной системе и в налогово-бюджетной системе явились теми базовыми преобразованиями, которые со временем обернулись ростом во всех отраслях экономики, особенно в железнодорожном строительстве, нефтедобыче и нефтепереработке (доля российской нефти в мировой нефтедобыче достигала 39 – 51 %). С 1893 г. российская промышленность бурно развивалась. Этому подъему сопутствовало капитальное переоснащение базовых отраслей экономики, прежде всего – тяжелой промышленности. По мнению исследователей, их доля в общем объеме промышленной продукции выросла с 30 до 46 % за каких-то десять лет. В известной мере преобразования в экономике Российской империи на рубеже веков, архитектором которых по праву считается С.Ю. Витте, были успешными. Россия вошла в ТОП–5 ведущих промышленных держав мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Витте Сергей Юльевич. – URL: <https://globuss24.ru/doc/vitte-sergei-urevic> (дата обращения: 05.04.2022).
2. Денежно-кредитная политика С.Ю. Витте. – URL: <https://finefinance.ru/ekonomika-rossii/denezhno-kreditnaya-politika-syu-vitte> (дата обращения: 24.03.2022).
3. Муравьева, Л.А. Экономический подъем в России 90-х годов XIX века // Финансы и кредит. – 2001. – № 18. – С. 36 – 44.
4. Реформы Витте. Введение «винной монополии». Винная, налоговая реформы Витте. – URL: <https://shadowgold.ru/kredity/reformy-vitte-vvedenie-vinnoi-monopolii-vinnaya-nalogovaya-reformy.html> (дата обращения: 20.01.2022).
5. Реформы С.Ю. Витте в области финансовой, промышленной и торговой политики. – URL: https://vuzlit.com/98574/reformy_vitte_oblasti_finansovoy_promyshlennoy_torgovoy_politiki (дата обращения: 20.12.2021).

6. Реформы С.Ю. Витте. Ускоренное строительство железных дорог во второй половине XIX века. – URL: https://www.yaneuch.ru/cat_06/reformy-s-ju-vitte-uskorennoe/171784.1973268.page3.html (дата обращения: 14.11.2021).

В.К. Хоруженко, А.А. Сердюк

ГЕРОИЧЕСКИЕ ОБРАЗЫ ДОНСКОГО ФОЛЬКЛОРА: М.И. ПЛАТОВ

Аннотация. Данная статья рассматривает уникальность донского фольклора, связанного с особенностями жизни и военного быта казачества. Исторические песни казаков в большинстве своем рассказывали о героических персонажах, одним из которых являлся атаман М.И. Платов.

Ключевые слова: донской фольклор, культура казачества, историческая песня, героический образ, песенная традиция.

V.K. Khoruzhenko, A.A. Serdyuk

HEROIC IMAGES OF DON FOLKLORE: M.I. PLATOV

Abstract. This article examines the uniqueness of the Don folklore associated with the peculiarities of life and military life of the Cossacks. The historical songs of the Cossacks mostly told about heroic characters, one of whom was ataman M.I. Platov.

Keywords: Don folklore, Cossack culture, historical song, heroic image, song tradition.

Культура Донского края по своей природе неповторима и многогранна. Из поколения в поколение люди с заботой и трепетом сохраняли и передавали культурные традиции, накопленные в течение веков. Огромная ниша в донской культуре принадлежит фольклору, обрядам, обычаям. Произведения устного народного творчества – сказки, былины, былички, духовные стихи, загадки, пословицы, поговорки, песни и многие иные его виды – создают сокровищницу культуры.

Оригинальность донского фольклора обуславливается разделением жанров по функционированию во внешнем и внутреннем быту.

К жанрам внешнего быта могут быть отнесены исторические предания, устные рассказы, военные заговоры; исторические и лирические «молодецкие» песни, разные по форме (преимущественно протяжные, разного уровня распетости) и маршевые пешего и конного строев (под шаг или аллюры коня).

К жанрам внутреннего быта могут быть отнесены внеобрядовые – сказки, предания, легенды и былички, заговоры, связанные с различной магией; обрядовые песни – календарные (зимнего и весенне-летнего цикла), семейно-бытовые (предназначенные детям песенки и приговорки, свадебные и похоронные песни и причитания), хороводные (игровые и плясовые) и балладные песни, различной тематики лирические, духовные стихи и псалмы.

Среди прозаических жанров более индивидуализированы исторические и топонимические предания. Сказы о действительных событиях казачьей и советской истории Донского края являются переходной формой между преданиями и устными рассказами. Устные рассказы, представляющие собой переработку отрывков литературных произведений, исторических трудов, школьных и иных учебников, в среде казаков были очень популярны. Они являлись как частью дореволюционного военного быта, так и активно бытовали в годы Великой Отечественной войны. Достаточно основательно укрепляются в сознании носителей заговоры (включая воинские). Носители традиции именуют их «молитвами». Поэтические приемы и стилистика заговоров во многом обуславливаются адресатом и обстоятельствами исполнения.

Донской фольклор в двух его составляющих – песне и прозаических жанрах – располагает

образно-поэтической и сюжетной общностью. Развитие же непосредственно казачьего народного творчества происходило под воздействием письменной культуры. Здесь христианская и древнерусская литература, церковное певческое искусство, жанры профессиональной вокальной и инструментальной музыки, поэзия. На протяжении XVIII-XIX вв., с включением донских казаков в состав частей русской армии, происходит ассимиляция форм вокальной и инструментальной военной музыки и усвоение общероссийского репертуара.

Аутентичность донского казачьего фольклора обусловлена тем, что на протяжении многих лет казачья культура впитывала и ассимилировала быт и традиции многих народов, в связи с этим в традиционной донской казачьей культуре прослеживается большое сходство в бытовании фольклора с традициями областей юга России, а также украинской культуры. Заметно и присутствие восточных сюжетов и мотивов, но при всем этом донской фольклор имеет огромную массу самобытных черт. Характерной особенностью казаков также является традиция совместного досуга: общественные застолья по окончании промысловых или сельскохозяйственных работ, проводы и встречи казаков со службы. Празднования зачастую сопровождались соревнованиями в джигитовке, стрельбе, рубке. Характерной особенностью были «гулебные» игры, инсценировка военных сражений или казачьей «вольницы». Используя фольклор как социокультурологический источник, можно провести реконструкцию традиционной картины мира донских казаков.

Историко-культурная специфика предопределила основные черты духовного мира казака: любовь к Родине («Казак скорее умрет, чем с родной земли сойдет»), вольнолюбие («Степь да воля – казачья доля»), воинственность («Кзаки все наголо атаманы»), удалство («Лучше голову сложить, да казачьей чести не уронить»), коллективизм («Сам погибай, а товарища выручай»), приверженность традициям («Жизнь казака – Отечеству, сердце – Дону, душа – Богу, честь – никому»), отвагу («И один в поле воин, если он по-казачьи скроен»), предприимчивость («Казак донской, что карась озерской: и икрян, и солон»). Монолитный сплав этих качеств и породил уникальный мир традиционной культуры казаков. В казачьем фольклоре как бы слились воедино поэзия народа и его мудрость [9].

Проявление уникальности культурно-исторического развития казачества можно обнаружить во всех элементах традиционной культуры, но обширнее всего – в обрядах, которые отличались торжественной суровостью в фольклорной традиции. Так в истории формировался самобытный строй жизни донского казачества: семейные традиции, инициации, военный быт, особенности воспитания и образования детей.

Центральное место в казачьем фольклоре отводится песне. Обширнейший песенный репертуар донских казаков отличается многообразием жанров, мотивов и сюжетов. Необходимо отметить органичное переплетение фольклорных праздников казаков с древнеславянскими обычаями, христианскими традициями и земледельческими цикловыми празднествами. Но в то же время проявляются и совершенно специфические черты, которые не являлись характерными ни для русских, ни и для украинцев. Наиболее скудно в песенном фольклоре донских казаков представлена земледельческо-календарная обрядность, скорее всего, это связано с преимущественно военным образом жизни и исторически сложившимся бытом станиц.

Донская казачья песня имеет большое количество жанров. Ее основными жанровыми разновидностями стали былинные, походные, исторические, плясовые, свадебные, лирические произведения.

Былинные песни повествуют о подвигах героев. Персонажи таких песен не всегда являются реально существовавшими людьми, они вполне могли быть выдуманы. По бытованию весь обширный мужской репертуар, как уже говорилось, подразделяется на «домашний» и «служивский». К «домашним» относятся жанры «старшего эпоса» – былины, былинные песни, скоморошины; к «служивским» – лироэпические и лирические песни, протяжные и периодичные по форме распева. Былины и былинные песни различаются фольклористами по признакам распевания слова и музыкально-поэтической композиции. Повествования о богатырях («Добрыня и Маринка»), песни о зверях и птицах, великой реке Дон («Спор сокола с конем», «Сокол и соколка», «Лебедушка», «Дон Иванович»), как и отдельные исторические сюжеты («Посидим-то мы, братцы, подумаем...»), были непременным атрибутом беседы. Былины, мифологический или героический эпос других народов, требовали опре-

деленного ритуала исполнения. Однако и в обрядовом, и бытовом контексте он сохранил закреплённость за стратами мужчин и «стариков».

Чтобы поднять боевой дух, казаками пелись походные и строевые песни, которые, в свою очередь, ещё и, задавая ритм, помогали маршировать. Обращение к солдатам, прославление атаманов, песни о Родине и о тяжелой службе составляли основу тематики данного цикла. Можно выделить три типичные формы приуроченности песен в армейском быту: пение в строю во время движения колонны (переходы-марши, парады), на привале в кругу с пляской (для разминки ног) и во время работ (чистка оружия, обмундирования, уборка лошадей).

Хотя культура донского казачества и была отчасти обусловлена влиянием разных народов, она приобрела свой окончательный облик под воздействием единой деятельности, которая была связана со служением государству и защитой своего Отечества. Проводя анализ текстов исторических песен донского фольклора было выявлено, что они рассказывают о точных исторических событиях и лицах, принимавших в них участие. Это, в свою очередь, представляет собой некую историческую летопись. Не зря на Дону говорят «сыграть песню», ведь она представляет собой целый спектакль. Главным же отличием исторической песни от былины является то, что в песне воспеваются реально существовавшие персонажи и события, оставившие свой след в истории. Песни донского фольклора в большинстве своем посвящены не царям, а героям, близким по духу к народу, таким как М.И. Платов, Степан Разин, Емельян Пугачев, Ермак. Определенную группу составили песни о морских походах, данных песен большое количество представлено в сборниках А.М. Листопадова. Песни о войне в большинстве своем – это рассказы очевидцев, которые описывали события с исторической точностью, при этом включающие в себя большое количество умозаключений и рассуждений, что делает их достаточно увлекательными и яркими.

Цикл песенного фольклора донского казачества многогранен, в нем можно найти, к примеру, песни, отражающие период несения дозорной службы казаков на границах низовья Дона, походах атамана донских казаков Ермака. Обширный цикл песен посвящен Разину, Пугачеву.

К особенностям характерным казачьей традиции также можно отнести замену имен в текстах, что способствовало актуализации более ранних произведений.

Песни поются «в два темпа», существуя как протяжные и строевые; на два мотива — старинный, который, как правило, «переводится» и более новый; коротко и с поворотами. Сохраняются некоторые многоголосные напевы, которые, «не дишкантятся». Еще к отличительным чертам донского казачьего фольклора можно отнести строевые, полковые, походные, плясовые с поэтической детализацией, широкой распевностью, лирическим и героическим содержанием, многоголосием, удалью, лихостью и глубоким лиризмом, поэтической детализацией и дроблением в слоговом ритме.

Стоит отметить, что тексты исторических песен донского казачества нашли свое отражение на страницах романа М.А. Шолохова «Тихий Дон», где речь идет о Гражданской и Первой мировой войне. Во многом посредством исторической песни происходило сроднение противоборствующих сторон, она как бы напоминала об их былом единстве.

Важной отличительной особенностью является то, что песенная традиция донских казаков долгое время была исключительно мужской привилегией. Это отразилось в тематике большинства песен, в чисто мужской манере исполнения, особой тональности. Умение «играть песни» было у казаков распространённым, поэтому и форма вокализации – волевая, решительная, отрывисто-эмоциональная.

Тексты казачьих песен имеют открытый, незавершенный характер. С музыкальной стороны казачьи песни характеризуются, в первую очередь, протяжностью – одним из высоко оцениваемых качеств, воплощающих неограниченность пространства: «Песня казачья – чтоб ни конца, ни краю не было».

В исторических песнях XIX в. самым популярным был героический образ Матвея Ивановича Платова, знаменитого атамана, героя Отечественной войны 1812 г. Император Александр I присвоил этому казаку графский титул и наградил многими высшими орденами и драгоценными подарками. А слава его началась задолго до событий Отечественной войны.

Военную службу Платов начал урядником в 13 лет. Отличившись в русско-турецкой войне 1768-1774 гг., он стал командующим казачьей сотней. Затем Платова перевели на Кубань, где о нем

впервые заговорили как о герое. Сражение на высотах при реке Калалах принесло Платову известность. Предположительно, именно это событие отразилось в казачьей песне «Вот как хвалится-похваляется генерал Платов...» В основном, она содержит монолог Матвея Ивановича:

*Вы орлы-то мои, орлы сизокрылые.
Соколы вы мои залетные!
Вы седлайте своих добрых коней, не замешкайте,
Вы поедемте в чисто поле, поотведаем [1].*

Но так как данная песня была записана уже в середине XIX в., то понятен анахронизм, поскольку генеральский чин Платов получил в 1790 г. после штурма Измаила.

Русско-турецкие войны имели отражение в казачьем эпосе, к примеру, в песне «Платов встречает казаков после боя».

*Где были вы, слуги верные, где вас Бог носил?
Мы идем-то, идем сы батальицы,
С того страшного кровопролитьица турецкого [6].*

Возникла эта песня, вероятнее всего, в начале XIX в. в казачьей среде по свежим воспоминаниям о событиях.

В этих песнях Платов изображается не только как храбрый воин, но и как добрый и переживающий за своих подчиненных командир: «Призадумавшись, он слезно плакать стал», – так описывается встреча атамана с ранеными казаками.

Песни о Платове как о герое 1812 г. появились довольно рано. Сложены они были в стиле казачьих исторических песен конца XVIII – начала XIX в. Но в некоторых из них имя Платова дублирует другие имена. К примеру, в песне «Полководец допрашивает пленного» в большей части текстов можно встретить имя Платова, однако эта песня была сложена о Кутузове.

*Как поехал наш граф Платов воевати
Со славным войском храбрым войском – с казаками.*

Или:

*Собирался снаряжался граф Кутузов воевати
Со своим со храбрым войском, с казаками [7].*

Другие же песни были сложены о Платове, где он изображен смелым и отважным. Он заботливый командир, который переживает о том, чтобы его солдаты и казаки ни в чем не нуждались. Храброму и уверенному в победе Платову противопоставлены «сенаторы» и «генералы», которые, узнав о французских притязаниях, испугались. Платов их успокаивает и дает распоряжение:

*Солдатушки, ребятушки,
Слушайте мою наказу,
А вы ружья заряжайте,
Сабли вынимайте [5].*

Мужество и оптимизм – характерные черты личности Платова, он бесстрашный, удалой донской атаман. Будучи в любую минуту готовым к подвигу, он своим примером воодушевляет казаков, которые, в свою очередь, уважают и восхваляют своего командира.

*От своих чистых сердец
Совьем Платову венец,
На головушку наденем,
Сами песни запоем [2].*

Песни данного цикла распространены по всей России. Их записывали у донских и астраханских казаков, Новгородской и Московской областях и, даже, в Карелии.

Самой обширной по количеству записанных вариантов является песня о том, как Платов побывал в гостях у французов и разговаривал с недогадливым Наполеоном. Данные песни основывались на принципах и построениях фольклора XVIII в. Это, вероятнее всего, связано с повторением обстоятельств в различных исторических условиях и с тем, что тактика казачьих войск в 1812 г. была основана на опыте предшествующих казачьих военных операций. Так же и в основе фольклора лежит использование готовых сюжетов и постоянных формул и приемов, что, в свою очередь, отражает коллективное начало в народном творчестве. Но каждое из произведений также несет в себе что-то

новое, отражающее конкретные исторические события, происходившие в конкретное время.

Проявление связи текстов исторических песен основано, скорее всего, на основе схожести сюжетов с происходившем в исторической действительности, к примеру, в текстах песен о пребывании в гостях у неприятеля заложена мысль о том, что российская земля «много крови пролила». В текстах же о Платове появляется мотив славы России, в некоторых вариантах эти утверждения даже сливаются воедино:

*Ты Россия, мать Россия,
Мать российская земля.
Много славы, много чести,
Много горя ты снесла [6].*

Зачастую в данном цикле песен о Платове значимость его подвига и слава России также переплетаются:

*Не про тя ли, мать Россия,
Широка слава прошла,
Широка слава прошла,
Да про Платова-казака [6].*

Следующей закономерностью является изменение внешности перед встречей с врагом, если героям более раннего фольклора достаточно было просто переодеться, то в песенном цикле о Платове демонстрируется необходимость сбрить бороду, чтобы француз принял Платова за купца. Этот факт отражается во всех известных записях, но в некоторых из них инициатором такого формата преобразования является сам император:

*Государь его любил,
К себе в гости попросил,
Ему бороду обрил,
Позументы с груди снял,
Купцом его наряжал,
Ко французу посылал [6].*

Все эти факты указывают то что, несмотря на графский титул, народ в лице Платова видел собственного представителя, у которого «не стрижены волосы и не бритая борода». Наверняка именно это поспособствовало тому, что из героев войны 1812 г. наиболее широко представленным в фольклоре стал Матвей Иванович Платов.

Исторические песни донского казачества как старинные, так и более новые являются национальным культурным наследием. К сожалению, в данный момент не все они сохранились в устной традиции. Большое количество забыто и уже не поется, некоторая часть сохранилась лишь в записях. При исследовании текстов, рассказывающих о боевой и бытовой жизни донского казачества, и прослушивании того, что казаки сохранили в памяти, мы можем хотя бы внутри себя пережить былое.

Изучая прошлое, мы лучше понимаем настоящее. Появляется возможность воссоздать глубокий и сложный облик донских казаков, их уникальный характер, что закалялся в борьбе с врагами.

Резюмируя, хотелось бы отметить, что исследование донского культуры посредством образов песенного фольклора дает нам возможность в более полной мере понять историческую значимость рассмотренных нами героев, отношение к ним их современников. Это углубляет наше понимание совершенных ими деяний и их роли в истории нашего народа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Данцев, А.А. Созвездие тихого Дона: Донские казаки и их столица. Великие сыны Дона: Ист. очерки / А.А. Данцев. – Новочеркасск, 2001. – 255 с.
2. Игнатов, В. И. Русские исторические песни. Хрестоматия / В. И. Игнатов. – М.: «Высшая школа», 1985. – 223 с.
3. Кабанов, А.С. Структура песенного репертуара в традиционных фольклорных коллективах донских казаков //Репертуар художественной самодеятельности: современность традиций: Сб. науч. тр. Вып. 27. – М., 1983. – С. 131-157.
4. Королёв, В.Н. Донские казачьи городки / В.Н. Королёв. – Новочеркасск: Дончак, 2007. – 239 с.
5. Кравцова, Н.И., Кулагина, А.В. Славянский фольклор. Тексты / Н. И. Кравцова, А.В. Кулагина. – М.: Московский университет, 1987. – 376 с.
6. Листопадов, А.М. Донской фольклор. Хрестоматия / Сост.: С. Г. Махненко, К. С. Филиппов. – Ростов н/Д: НПК «Гефест», 2011. – 320 с.

7. Пивоваров, А. Донские казачьи песни / А. Пивоваров. – Новочеркасск, 1885. – 80 с.
8. Рудиченко, Т.С. Донская казачья песня в историческом развитии / Т.С. Рудиченко. – Ростов н/Д.: Издательство Ростовской консерватории им. С.В. Рахманинова, 2004. – 511 с.
9. Русское народное поэтическое творчество. Под ред. А.М.Новиковой. – М.,1986. – 400 с.

В.К. Хоруженко, П.А. Гусейнов

ОБЩЕСТВЕННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ М.И. КАЛИНИНА В ГОДЫ СТАНОВЛЕНИЯ СОВЕТСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОСТИ

Аннотация. Статья освещает общественную и государственную деятельность М.И. Калинина в контексте его роли в установлении конструктивного взаимодействия советской власти с пролетариатом и крестьянством. Сделана попытка раскрыть значение личности М.И. Калинина в социальных и политических условиях развития советской государственности.

Ключевые слова: советская власть, социальные реформы, революция, рабочий класс, крестьянство, гражданское взаимодействие.

V.K. Khoruzhenko, P.A. Huseynov

PUBLIC ACTIVITY OF M. I. KALININ IN THE FORMATIVE YEARS OF SOVIET STATEHOOD

Abstract. This article highlights the public and state activities of M. I. Kalinin in the context of his role in establishing constructive interaction of the Soviet government with the proletariat and the peasantry. An attempt is made to reveal the significance of M. I. Kalinin's personality in the social and political conditions of the development of Soviet statehood.

Keywords: Soviet power, social reforms, revolution, working class, peasantry, civil interaction.

Всем известны такие крупные политические фигуры, как Иван IV, Пётр I, В.И. Ленин, И.В. Сталин и иные «титаны», чьи образы отождествляют собой целые этапы исторического развития страны, и чьё влияние на общую мировую историю признаётся на международном уровне. Их историям прихода к власти, реализации реформ и внешней политики посвящаются параграфы в школьных учебниках и лекции исторических вузов, организуются мероприятия различного уровня и связанные с ними памятные даты.

Но при всём нашем понимании роли великих личностей в истории, мы должны не забывать о том, что в своих начинаниях, они на всем протяжении своей деятельности, не были одни. С ними были их соратники, помощники, их оппоненты, открывавшие им альтернативное видение их деятельности. Нередко случалось так, что при всей активности известных всем деятелей, реальную «инфраструктуру перемен» составляли и воплощали именно их помощники, продвигая и реализуя понимание структурных изменений на всех уровнях государственной власти и среди всего населения страны.

В современной литературе стало общепринятым именовать их «личностями второго плана». Сложилось целое направление в исторической науке, посвященное их изучению [1; 14; 18]. При этом в выборе исторической личности в качестве «второплановой», как отмечают исследователи, едва ли не решающее значение приобретает позиция исследователя [5, 67].

При характеристике типологических черт личности «второго плана» признается, что они более интегрированы в социальный контекст эпохи и поэтому они более наглядно отражают в характерных чертах своей натуры особенности эпохи и социальной среды, их породившей [11, 258].

В первое десятилетие советской власти такие деятели как Г. М. Кржижановский, М. И. Калинин, А. В. Луначарский и множество других, создавали те основы государственности, самую инфраструктуру современной цивилизации, на которых во многом основываются настоящие процессы развития социальных и экономических взаимоотношений.

К сожалению, вышеназванные исторические личности, в сравнении с тем же В.И. Лениным, незаслуженно «забыты», хотя их имена, безусловно, встречаются на страницах научной литературы; но о них едва упоминают в современной не только общественной, но и образовательной сферах, в современных школьных и вузовских учебниках их деятельность затрагивается лишь эпизодически. Между тем в годы становления Советской России они возглавляли целые направления социально-экономического реформирования.

Огромную общественную работу в первые годы советской власти проделал Михаил Иванович Калинин. Он сыграл значительную роль в восстановлении сильно пошатнувшихся в ходе Гражданской войны основ социальных взаимоотношений в стране и постарался ввести направления их развития в более конструктивно русло. Для выполнения данной задачи ему были необходимы определённые задатки для понимания всех сторон конфликта. Это понимание он брал непосредственно из своего жизненного опыта.

Между тем, исторические работы, посвященные изучению его деятельности настолько немногочисленны, что их количество едва доходит до десятка. В основном, это работы 1950-1960-х гг. политико-пропагандистской направленности, прославляющие Калинина как пропагандиста, агитатора и воспитателя молодежи, или работы научно-популярного биографического жанра, написанные в 1970-1980-е гг. [8; 16; 17]. Сейчас интерес к его фигуре у современных исследователей опосредован изучением деятельности органов власти советского государства [2, 9].

Выходец из крестьянской семьи, М.И. Калинин прочувствовал на себе все тяготы сельской жизни. Являясь старшим ребенком, он помогал родителям кормить детей, работал у одного из местных помещиков. Позже уехал в Петербург для обучения профессии токаря, затем он сам перешёл на Путиловский завод, где впервые познакомился с идеями марксизма и стал организатором рабочих в дни Октябрьской революции. Что интересно, стенограммы его ещё дореволюционных выступлений подписывались простыми обобщающими словами «Рабочий М. Калинин» [4, 28]. После захвата власти в Петрограде он стал главой города и решал вопросы городского хозяйства [13, 170].

При этом он не забывал посещать своё село Верхнее Троицкое, о котором помнил всегда – и в годы ссылки в дореволюционное время, и в ходе своей последующей общественной деятельности. В 1929 г. Калинин первым записался в колхоз в своем селе и даже работал в свой отпуск здесь на полевых работах, за что ему начисляли трудовые дни.

Роль М.И. Калинина не сводилась только к участию в развитии какой-либо определённой сферы. В тот период, когда создавалась новая государственность, всё острее понималась необходимость выработки общего понимания поставленных целей среди всех социальных составляющих этой новой системы – рабочих заводов, сельского населения, а также в рядах самой государственной власти в центре и на местах.

При всем наличии активно развивающихся средств информирования, таких как радио и газеты, были нужны люди, способные к глубокому восприятию взглядов власти и находить нужные слова для донесения их до всего населения. М.И. Калинин подходил для этой роли по многим причинам – как человек стоящий у истоков Октябрьской революции и как человек, начавший свой путь «с низов» в качестве крестьянина, овладевшего ремеслом пролетарских рабочих и нашедшего среди них своё призвание. В.И. Ленин при утверждении Калинина на пост Председателя ВЦИК в 1919 г. охарактеризовал его как «товарища, который соединит в себе жизненный опыт и знакомство с жизнью среднего крестьянства», обладающего «умением подходить к широким слоям трудящихся масс», ведь необходимо, чтобы «средние крестьяне увидели в лице высшего представителя всей Советской республики своего человека» [6, 224].

Действительно, ситуация в стране была критической: в ходе наступления войск А.В. Колчака и А.И. Деникина перед большевиками стояла насущная задача переманить крестьян на свою сторону, поскольку после введения продразверстки недоверие к советской власти значительно увеличилось. Кандидатура Калинина в условиях поворота «лицом к крестьянам» была символическим выражением

того компромисса, на который пошла советская власть.

Позднее, уже на встречах с крестьянами Исской волости Рузаевского уезда Пензенской губернии сам Калинин скажет о себе: «Я сам являюсь крестьянином Тверской губернии и хозяйство веду до сих пор и вместе с тем, как все крестьяне наших северных губерний, провожу большую часть времени на заводе или фабрике. Ведь если у вас здесь пашут мужики, то у нас пашут бабы и бабы – лучшие хозяева, чем мужики, потому, что земли у нас сравнительно мало и хозяйство не оправдывает семью. И вот, таким образом, в моем лице объединились крестьянин и рабочий. Эта-то причина и заставила В. Ц. И. К. избрать меня председателем В. Ц. И. К.» [10, 43].

Однако и у него самого это понимание поиска путей решений взаимодействия с крестьянством не было статичным и сформировалось далеко не сразу. По крайней мере это прослеживается в его письмах и публичных обращениях. Сложно сказать, являлись ли эти изменения действительным развитием его взглядов и позиций, либо же он только лишь старался соответствовать текущей в определённый момент политической повестке. Тем не менее в июле 1917 г., когда ещё не была взята власть в Петрограде и большевики старались опереться на наибольшую поддержку как крестьян, так и пролетариата, М.И. Калинин, давая определение Советов «как формы народовластия, выдвинутой двумя революционными классами – рабочими и крестьянами», он в то же время отмечает, что «роль гегемона, застрельщика, творца этих новых форм, безусловно, принадлежит рабочим – пролетариату» [4, 27].

Очевидно, это высказывание было связано с результатами июльского восстания и дальнейшей подготовкой к вооружённому выступлению, когда осуществлялось непосредственное вовлечение городских рабочих в активную его подготовку и были сильны идеи о «непонимании крестьянством задач социалистической революции». С этим убеждением Ленина Калинин выразил свое согласие в публикации «О земле», также написанной ещё до октябрьского переворота: «... крестьяне проводят (конфискацию земель – прим. авт.) так, как проводить не следует – это не конфискация, и даже не захват... это месть. <...> Восставший народ творит, созидает, он должен создавать, если хочет довести революцию до конца...» [4, 4].

Через два года, уже после назначения Председателем ВЦИК, Калинин подтверждает свои мысли о необходимости повышения понимания населением уровня поставленных перед обществом задач: «Мы можем переборщить в области прижима враждебных нам классов, мы можем сделать целый ряд неправильных поступков, но всегда рабоче-крестьянское правительство руководится одной целью – внести улучшение, поднять рабочий класс и крестьянство на более высокую степень понимания их интересов» [4, 98].

Должность Председателя ВЦИКа, на которую его выдвинул Ленин, более чем подходила для выполнения этой миссии, обеспечивая Калинин у почти полную свободу действий и давая возможность самому выбирать стратегию доведения до населения нового понимания развития страны. Характеризуя данную должность, Ленин также соответствующе определил следующее её значение: «Пусть высший представитель Советской республики сам, первый, при нашей общей помощи, начнет этот опыт (взаимодействия советской власти со средним крестьянством – прим. авт.) приобретать, собирать всю сумму знаний, проверять, <...> и мы можем быть уверены, что Россия <...> станет образцом страны, в которой отношения между городскими рабочими и средним крестьянством <...> решаются удовлетворительно. Вот почему я позволяю себе рекомендовать вам эту кандидатуру – кандидатуру товарища Калинина» [6, 224].

Пытаясь наладить социальное взаимодействие, Калинин активизирует свою общественную деятельность, выступая перед рабочими заводов, Красной армией и крестьянами. С легкой руки Троцкого, за Калинин укрепились прозвища «всероссийский староста» – так издавна назывались наиболее авторитетные представители крестьянских общин. Что интересно, Троцкий также поспешил присвоить себе идею его выдвижения, что уже говорит о большом значении образа Калинина в качестве значимого актива последующей внутривнутриполитической борьбы.

Выступления на митингах, письма и обращения населения к М.И. Калинин у показывают высокую степень доверия к нему народа, обнажая глубокий срез проблем и настроений локального характера, но вместе с тем проявляющихся во всём пространстве городских и крестьянских сообществ.

Сам Калинин в выступлениях и своих ответах на вопросы старался доказать близость интересов рабочих и крестьян, настаивая на необходимости понимания крестьянской психологии при объяснении вопросов текущей политики в деревнях. Он, в частности, говорил: «Иные наши товарищи договорились до того, что будто бы между крестьянскими и рабочими массами нет пунктов схождения, что будто бы это – два класса с совершенно противоположными интересами. Если бы это было так, то наша революция пришла бы к концу; рабочий класс России не может один удержать власть в своих руках» [10, 29].

Крестьяне осознавали, что описываемые ими проблемы имели общественно важный характер, поэтому старались рассказать о них председателю ЦИК СССР со всей возможной подробностью, объясняя при этом свой и общественный интерес. Довольно часто как крестьяне, так и рабочие, начинали свои письма таким схожим образом: «Я, как рабочий, пишу от имени рабочих, ибо я знаю, что говорят рабочие не на собраниях, а дома...»; «Ввиду того, что я не один таков, а в нашем даже сельсовете есть много, подобных мне, я прошу вас ответить мне через сельсовет, как общественное и часто случающееся дело...» [7, 13-39]. И далее раскрывались волнующие большую часть населения проблемы о несправедливых решениях местных властей, о непомерных налогах и беспокоящих перспективах.

В таком ключе Калинин поддерживал деятельность газет, в которых он также видел проводников нового понимания советской политики и повышения гражданской сознательности крестьян через публикации «житейских» проблем, действительно интересных для крестьянина, нежели общегосударственные «передовицы»: «Такая корреспонденция оживляет газету, делает её участницей крестьянских интересов <...> заведёт связь деревни с газетой. <...> Это и есть завоевание аудитории, укрепление «смычки» прессы с крестьянством. <...> Так (через обсуждение локальных житейских проблем – прим. авт.) незаметно перейдут к политике» [3, 234].

Сам же Калинин старался вникать в суть каждого поступающего ему обращения. Он часто извинялся, когда в силу большой занятости смог приступить к письму только спустя значительное время, и старался дать исчерпывающие советы на основе содержания обращения [15, 96]. И таким решениям, которые вырабатывались в этих контактах и при встречах с населением, М. И. Калинин придавал действительно большее, общегосударственное значение: «Десяток правильных решений на район – это ведь 10-ти тысячный митинг. Вы что думаете, правильное решение, оно остается только в одной деревне? Оно распространяется на 10, а то и на 15 километров, потому что сами массы тут выступают в роли агитаторов, они это решение разнесут всюду, и это решение по 10 раз обсудят у себя за обедом, вечером и т. д. Рассмотрение жалоб – один из важных проводников коммунизма» [12, 124].

Так или иначе, независимо от того, как М.И. Калинин воспринимал роль крестьян в революции до своего утверждения, в последующие годы в ходе своей активной общественной и политической деятельности он показал, что придавал большое значение организации взаимоуважительного конструктивного взаимодействия населения города и села в ходе обустройства Советского государства. Именно поэтому он выступал за НЭП, ориентируясь на интересы крестьян и поддерживая их. Калинин никогда не придерживался политики чрезвычайных мер в деревне, поэтому в ходе внутрипартийной борьбы 1920-х гг. в большей степени был нацелен на поддержку группы Н.И. Бухарина.

В отличие от находящегося практически всю жизнь в «эпицентре» событий В.И. Ленина, у Калинина была возможность, спустя определённое время, оценить свою деятельность за все годы своего участия в развитии партии. В 1926 г., когда уже была установлена относительно стабильная динамика развития Советского союза, Калинин, получивший к тому моменту определённый ценный опыт в деле государственного строительства, так характеризовал роль союза рабочего и крестьянина во всей истории становления новой государственности: «В основе “растущего союза” рабочего и крестьянина лежит их совместная борьба с угнетением со стороны царизма. Уже в 1905 году рабочий видел в крестьянине союзника, и он уже тогда “заражал крестьянина-середняка радикализмом (решительностью) и делал его социалистом”». Этот задел, по мнению Калинина, привёл к тому, что «революция 1917 года есть не только революция города – она не меньшие изменения произвела в деревне, чем в городе. В каждой глухой деревне <...> происходила собственная внутридеревенская революция. Она-то и дала столь грандиозный размах классовым битвам» [3, 397-398].

Уже на исходе своей необыкновенной и насыщенной жизни, в 1945 г., в ходе разговора с работниками печати М.И. Калинин, характеризуя всю свою 27-летнюю деятельность во главе правительства СССР, сказал следующее: «Я по обращениям в мою Приемную всегда могу сказать, какие вопросы сейчас стоят остро. На материалах Приемной можно писать историю» [12, 123].

Изучая накопленные материалы «писем во власть», а также личные публикации и «зарисовки» М.И. Калинина, можно сказать, что работа председателя ЦИК и его аппарата открывает нам гораздо более широкий пласт восприятия населением большой страны процесса рождения и становления новой советской государственности. Благодаря деятельности «всероссийского старосты» мы можем увидеть глубину понимания народом стоящих перед страной проблем и задач, то, какими путями происходило взаимодействие между властью и обществом.

ЛИТЕРАТУРА

1. В тени великих: образы и судьбы: сборник научных статей / О-во интеллектуальной истории, Южный федеральный ун-т / под ред. Л. П. Репиной. – СПб.: Алетейя, 2010. – 399 с.
2. Войтиков, С.С. «Это вам, слава Богу, не заседание Президиума ВЦИК»: из истории российского «Парламента» эпохи диктатуры Ленина / С.С. Войтиков // Новый исторический вестник. – 2012. – С. 37-47. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/eto-vam-slava-bogu-ne-zasedanie-prezidiuma-vtsik-iz-istorii-rossiyskogo-parlamenta-epohi-diktatury-lenina> (дата обращения: 22.04.2022).
3. Калинин, М. И. За эти годы: Статьи. Беседы. Речи. / М. И. Калинин. - Л.: Гос. изд-во, 1926-1929. **Кн. 1.** - 1926. - 379 с.
4. Калинин, М.И. Избранные произведения: В 4 тт. / Ин-т марксизма-ленинизма при ЦК КПСС / М.И. Калинин. – М.: Госполитиздат, 1960. Т. 1. – 784 с.
5. Кузьмина, Н.В. «Историописатели второго плана» – кто они? (некоторые подходы к проблеме на примере двух средневековых французских авторов) / Н.В. Кузьмина // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2015. – Сер. 2. – Вып. 4. – С. 66-77.
6. Ленин, В.И. О кандидатуре М.И. Калинина на пост председателя ВЦИК. Речь на XII заседании ВЦИК // Ленин. В.И. Полное собрание сочинений. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1969. – Т. 38. – С. 223-226.
7. Лившин, А.Я., Орлов, И.Б., Хлевнюк, О.В. Письма во власть. 1928-1939: Заявления, жалобы, доносы, письма в государственные структуры и советским вождям / сост. А.Я. Лившин, И.Б. Орлов, О.В. Хлевнюк. – М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2002. – 528 с.
8. Михаил Иванович Калинин. Краткая биография / под ред. П.А. Голуб. – М.: Политиздат, 1980. – 377 с.
9. Поляков, В.А. Комиссия М.И. Калинина: из истории государственной помощи голодающим (1921 г.) / В.А. Поляков // Новый исторический вестник. – 2007. – С. 119-113. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/komissiya-m-i-kalinina-iz-istorii-gosudarstvennoy-pomoschi-golodayuschim-1921-g> (дата обращения: 22.04.2022).
10. Речи и беседы М.И. Калинина, председателя Всероссийского центрального исполнительного комитета / под ред. М. Ольминского. – Томск: Центропечать, 1920. – 68 с.
11. Ромашенко, Е.В. Персональная история: методологический аспект / Е.В. Ромашенко // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2007. – С. 256-260.
12. Рудяк, Б.М. Материалы приёмной М. И. Калинина – источник для изучения истории советского общества/ Б.М. Рудяк // Вопросы истории. – 1957. - № 2. - С. 123-125.
13. Сашонко, В. Н. Калинин в Петербурге-Ленинграде / В.Н. Сашонко. – Л.: Лениздат, 1977. - 279 с.
14. Слава и забвение: парадоксы биографики: сборник научных статей / О-во интеллектуальной истории, Южный федеральный ун-т / под ред. Л. П. Репиной. – СПб.: Алетейя, 2014. – 540 с.
15. Соколов, А.К. Общество и власть: 1930-е годы. Повествование в документах / А.К. Соколов. – М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 1998. – 348 с.
16. Толмачёв, А.В. Калинин / А.В. Толмачёв. – М.: Молодая гвардия, 1974. – 239 с.
17. Успенский, В.Д. Первый президент: Повесть о Михаиле Калинин / В.Д. Успенский. – М.: Политиздат, 1975. – 446 с.
18. Человек второго плана в истории: [сб. науч. ст.] / Об-во интеллект. истории (Рост. регион. отд-ние), Ростов. гос. ун-т, Ист. фак. / под ред. Н. А. Мининкова. - Ростов-н/Дону: Логос, 2004. – 291 с.

А.В. Шолохов, Т.А. Черета

**ПРОБЛЕМА ЛЕГИТИМНОСТИ ПОСТСОВЕТСКОЙ
РОССИЙСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОСТИ В АСПЕКТЕ ЛЕГАЛЬНОСТИ
ЕЁ ГЕНЕЗИСА (СИСТЕМНЫЙ И ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТЫ)**

Аннотация. Статья представляет краткое изложение авторского анализа проблемы достижения современным российским государством системно необходимого уровня легитимности как фактора сбалансированности и функциональности российского государства в качестве институциональной системы.

Ключевые слова: государство, институт, система, общество, легитимность, легальность, суверенитет.

A.V. Sholokhov, T.A. Chereda

**THE PROBLEM OF LEGITIMACY OF POST-SOVIET RUSSIAN STATEHOOD
IN THE ASPECT OF LEGALITY OF ITS GENESIS
(SYSTEMIC AND INSTITUTIONAL ASPECTS)**

Abstract. This article presents a summary of the author's analysis of the problem of achieving the systemically necessary level of legitimacy by the modern Russian state as a factor of balance and functionality of the Russian state as an institutional system.

Keywords: state, institution, system, society, legitimacy, legality, sovereignty

Как известно, понятия «легальность» и «легитимность» имеют в своей этимологии одно и то же латинское слово "lex, legis", то есть закон. Но в процессе формирования этих терминов как юридических и политологических понятий их содержательное наполнение стало отличаться. Понятием «легальность» характеризуют социальные феномены, имеющие соответствие действующим нормативно-правовым актам и, в первую очередь, законам. Это могут быть подзаконные акты, фиксирующие государственно-властные решения органов государственного управления и власти, конкретные процессы реализации этих решений, действующие и проектируемые структуры государственного управления и другое, сама государственность данной страны, в рамках которой действует её политический институт.

Следует отметить, что легальность и легитимность, будучи несовпадающими характеристиками государства, тем, не менее взаимно дополняют и взаимно обуславливают друг друга.

Как известно, победное завершение государственного переворота и революции имеют своим результатом формирование нового государственного аппарата как материальной объективации новой формы старого явления, а именно – политического (и, соответственно, правового) института. При этом достаточно часто в качестве «строительных кирпичиков» нового-старого института государства участвуют бывшие государственные чиновники (включая специалистов разных направлений, обслуживающих функционирование органов государственной власти) и даже целые структурные подразделения различной степени сохранения организационно-структурной иерархии. Вместе с тем со стороны гражданского населения возможны различные варианты оценки правильности и необходимости произошедшей смены государственного аппарата и, соответственно, его политики, как внешней, так и внутренней. Если речь идёт о государственном перевороте, то большинство граждан воспринимает такую насильственную смену как неправильную и ненужную для общества в целом и для таких как они (то есть для относящихся к соответствующей социальной группе), и для каждого лично. Иными словами, в восприятии таких граждан статус государства как социального института имеет отрицательное, то есть нелегитимное значение. Если же речь идёт о социально-политической рево-

люции, то здесь ситуация в оценке и в восприятии гражданами насильственной смены государственного строя прямо противоположная. Большинство граждан, понимая незаконность и преступность, с точки зрения ранее действовавшего законодательства, такого переворота, тем не менее, согласны с необходимостью радикального изменения государственной политики, чего невозможно добиться без принудительного слома старого государственного института, зачастую оценивают саму политику старого государства и часто методы её реализации как преступные. И тогда, если политика нового государства получает по мере её реализации положительную оценку большинства граждан, то легитимность нового государства как нового социального института в рамках общества фундируется в сознании и поведении граждан, и это фундирование самым решительным образом ускоряет легализацию в общественном сознании нового государственного института и его составляющих подсистем, таких как полиция, судебная система, службы государственной безопасности и др. [4].

Этот же процесс, но с определённым временным лагом (задержкой), происходит и в случае с государственным переворотом. Смена государственного строя при этом, может быть, и не была, с точки зрения большинства граждан, насущной необходимостью и, более того, она была, по их оценкам, незаконной и преступной, но если весь ход функционирования нового государства и итоги реализации его политики демонстрируют более масштабные и качественные результаты, то они оцениваются этим большинством как правильные и положительные и/или более эффективные, чем те, которых достигало старое государство. Так постепенно происходит переоценка правильности произошедшего государственного переворота. И в общественном сознании постепенно формируется положительное отношение ко вновь установившемуся государственному строю и его законности. Тем более, если в результате противодействия мощным внешним и/или внутренним отрицательным влияниям на общество государство сумело эффективно компенсировать или максимально минимизировать последствия такого воздействия (например, победило в тяжёлой войне с внешним врагом или справилось с разрушительным воздействием природных стихийных бедствий – землетрясений, наводнений и т. п.) [1].

Можно видеть, что, с формальной точки зрения, законность, то есть легальность как атрибут государства, возникает вместе с самим государством по мере формирования им содержательного наполнения своего правового института и, в первую очередь, нормативно-правовой основы. Но приятие этой легальности обществом обеспечивается уровнем и скоростью формирования в общественном сознании оценки легитимности нового государства [6, 7].

Опираясь на вышеприведённую дескриптивную матрицу, можно проанализировать процесс легитимации нового постсоветского российского государства, начиная с момента беловежского «денонсирования» союзного договора Ельциным, Кравчуком и Шушкевичем в декабре 1990 г., проводя сопоставительно-аналитические параллели с процессами легитимации советского государства после завершения Гражданской войны в 1922 г. Авторы настоящей работы исходят из той оценки ситуации декабря 1990 г., что, по сути произошёл незаконный государственный переворот с участием глав трёх советских республик с последующим формированием новых нормативно-правовых основ (по результатам конституционного референдума 1993 г., призванного выполнить функцию учреждения и легализации новой постсоветской российской государственности) и построением нового государственного института с новой постсоветской организационно-структурной иерархией.

Авторы исходят из того, что если «денонсирование» союзного договора было воспринято значительной (или даже подавляющей) частью российских граждан тяжело, но как мера крайней необходимости для выживания общества РСФСР в условиях глубочайшего кризиса всей советской союзной системы, то расстрел «белого дома» – здания советского парламента Российской Федерации – с последующим «ропуском» самого органа власти был оценён гражданами как самый настоящий военный государственный переворот. Срочно требовалась и легализация, и легитимация нового политического режима. Поэтому в кратчайшие сроки (в сравнении, например, с подготовкой и проведением Учредительного собрания в 1917-1918 гг. в России) был организован и проведён конституционный, а по сути – учредительный референдум для легализации постсоветского государства на территории бывшей РСФСР. Сам референдум, его подготовка, процедура, механизм подсчёта голосов и его результаты в тот период вызывали и до сих вызывают много вопросов и сомнений. Усилия офи-

циальной пропаганды по легитимации результатов имели незначительное воздействие на самые широкие массы населения, поскольку последующая политика российского государства (как внешняя, так и внутренняя) вызывала у широчайших масс населения резко отрицательную оценку и крайнее неприятие. Новое постсоветское российское государство столкнулось с системным кризисом критически низкой легальности и легитимности. Более того, действия главы государства, президента Ельцина зачастую способствовали развитию и углублению этого кризиса. В течение десяти лет режим Ельцина привёл российское общество на грань готовности к новой социальной революции или, как минимум, новому государственному перевороту.

Как известно, развитие тренда в направлении новой революции или государственного переворота было купировано аккуратно проведенной «операцией» по легальному «перехвату» власти в 2000 г. той частью российского правящего класса, у которого сохранилось представление о роли и значении российской цивилизации в истории человечества (и, конечно, чувством политического и экономического самосохранения) [6, 7].

Перед главой государства и его правительством встал целый ряд первоочередных задач, решение которых позволило сохранить саму целостность и суверенитет России. В данной статье мы не ставим задачу перечисления и оценки качества решения этих проблем. Они хорошо известны и были решены с положительным результатом в соответствии с целями, и в том числе – с точки зрения легитимации новой российской государственности и укрепления легальности его правовой основы. Самый яркий и сильнейший шаг в этом направлении был предпринят в связи с проведением всенародного референдума по поправкам к Конституции России и их принятию, которые самым решительным образом укрепили суверенитет, подведя его близко к уровню, который был присущ Советскому государству и Российской империи. Другие задачи, которые также фундаментальным образом решали и решают проблему легитимации современной российской государственности, – это решительное восстановление политического влияния России на постсоветском государственном пространстве. Российское государство получило возможность решать задачи восстановления и повышения своего суверенитета не только экономическими методами, но и военно-политическими, опираясь на свой ресурсный, технико-технологический, экономический и человеческий потенциал, который был значительным образом модернизирован и ремотивирован.

В связи с вышеизложенным, мы теперь имеем возможность обозначить ту проблему, которая видится нам в аспекте процесса легитимации и роста суверенности современного российского государства, в контексте процессов экономической глобализации и необходимости достижения независимости российского государства от внешних экономических факторов.

Очевидно, что путь достижения абсолютной независимости от внешнего мира является тупиковым и контрпродуктивным (яркие примеры тому – современная изоляционистская КНДР, средневековая изоляционистская Япония и др.). Следовательно, проблемой является определение и установление той меры интеграции (и её количественных параметров) российской цивилизации в мировую экономическую и культурную систему, которая бы, с одной стороны, позволяла бы ускорять развитие российского общества на основе роста его благополучия, но, с другой стороны, чтобы эта интеграция не переросла бы в необратимую зависимость, когда разрыв связей стал бы критическим или тем более катастрофическим.

То есть, высшим уровнем суверенности как оптимального для государства можно определить тот, при котором оно обладает высшим статусом легитимности, позволяющем ему от имени практически всех граждан осуществлять интеграцию в мировую хозяйственную деятельность любого ранга, оперативно меняя его, без ущерба национальным интересам и при сохранении высшего уровня национальной безопасности [2, 5].

В течение президентства В.В. Путина рост легитимности современного российского государства в основном осуществлялся на основе укрепления его суверенитета и восстановления политического и культурного (в какой-то мере и экономического) влияния на постсоветском пространстве (хотя и не без определённых и притом весьма болезненных потерь). Наибольшее влияние на этот процесс оказали поддержка и признание независимости Абхазии и Южной Осетии, а также воссоединение Крыма с Россией в 2014 г. В настоящий период — это, несомненно, связано с признанием независимости народных республик Донбасса и их защитой от агрессии украинского нацистского

режима в ходе специальной военной операции. Очевидно, что практически все шаги в этом направлении будут получать среди большей части граждан поддержку и тем самым будут легитимизировать российское государство в общественном сознании. Такого рода события не столь часто происходят в текущей государственной политике, хотя играют весьма значительную роль в рассматриваемом нами аспекте и имеют пролонгированный во времени кумулятивный эффект. Отдаление этих событий по мере их завершения неизбежно актуализируют в сознании граждан текущие социальные проблемы. И главной из них, с точки зрения легитимности современной российской государственности, по мнению многих граждан, остаётся сомнительная легальность проведённой в 90-х гг. прошлого века приватизация промышленности и аграрного сектора российской экономики, которая стала основой российского капитализма второй генерации, и которая продолжает быть одним из главных «демотиваторов» легитимности современной российской экономики, а в итоге – и государственности. Декларация о том, что, дескать, пересмотр итогов приватизации может якобы обрушить экономику, не убеждает, потому что кроме этой декларации в качестве аргументов больше ничего не приводится. Этот «демотиватор» мог бы перевесить такой фактор, как уверенный и осязаемый рост качества жизни на основе уверенного роста доходов (только, конечно же, не инфляционного, достигнутого за счёт роста бумажной денежной массы). Но проблема в том, что при сохранении сложившейся по результатам приватизации 90-х гг. системы собственности производственная (трудовая) мотивация (которая является одним из фундаментальных факторов в основе высокой динамики экономического роста) будет продолжать оставаться низкой, поскольку сами собственники (сколь бы их политически не заверяли, что результаты приватизации в целом не подлежат ревизии) понимают, что в отношении каждого из них персонально эти результаты могут быть всегда пересмотрены как незаконные, а, следовательно, они потенциально всегда могут быть лишены статуса собственника данного конкретного капитала. Отсюда происходит стремление собственников капиталов и земли (ставших таковыми именно в процессе приватизации 90-х гг.) – максимально выкачать прибыль в кратчайшие сроки, несмотря на проблему износа основных фондов предприятий и недостаточность или даже отсутствие их амортизации, минимально инвестируя в развитие или даже вовсе не предусматривая такового, минимизируя издержки, притом что зарплаты наёмных работников (которые и составляют подавляющее большинство граждан российского государства) для собственника капитала – это всегда издержки [5].

«Замылить» вопрос низкой легальности генезиса крупной собственности современной российской промышленности вряд ли удастся, и поэтому проблема этого негативного груза в отношении его влияния на легитимность российского государства будет продолжать действовать. О том, как, с экономической точки зрения, преодолеть это барьер низкой легитимности российской постсоветской экономики, было подано много предложений и высказан ряд оценок относительно них. Но самым простым и самым эффективным, с нашей точки зрения, всё-таки следует считать введение компенсационного налога на дивиденды собственников приватизированных предприятий (естественно, тех, которые были приватизированы через механизмы так называемой «ваучерной приватизации» и «приватизации залоговых аукционов»), который должен иметь целевое направление его расходования государством.

Рассматривая проблему низкой легитимности современного российского капитализма как следствие низкой легальности его правового генезиса, можно видеть, что статус низкой легитимности экономики понижающим образом экстраполирует свой низкий статус на статус легитимности российского государства. В целом, однако, не снижая его до предельно низкого уровня (поскольку, как мы рассмотрели ранее, действуют и другие повышающие легитимность факторы).

Более того, можно сделать вывод, что интегральный статус легитимности государства есть системный комплекс, формирующийся как интегральная целостность, в генезисе которой участвуют легитимности отдельных институциональных систем общества, таких как экономика, образование и т. д. [2, 3, 6].

Отсюда естественным образом напрашивается вопрос о том, каков же перечень институциональных подсистем общества, которые решающим образом уровнем статуса своей легитимности фундируют как составляющие интегральный комплекс легитимности государства как целостной ка-

чественной характеристики государства. При этом можно сделать предположение, что есть ряд универсальных компонент, которые присутствуют как атрибутивные детерминанты. Но для каждого государства есть и те компоненты, которые можно определить, как специфические, задаваемые такими особенностями государства, как этнический состав (в том числе, этническая однородность), как религиозно-конфессиональный состав населения и группы доминирования в этом составе, как степень влияния религиозного фактора и церкви в качестве социального института на уровень легитимации государства и его главы и т. д. и т. п. Все эти проблемные вопросы требуют своего комплексного исследования учёными-обществоведами, такими как социологи, политологи, экономисты, историки, психологи, и представителями других отраслевых социально-гуманитарных направлений потому, что легитимность государства, несомненно, есть решающий фактор исторической успешности общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гуров, М.И., Дягилева, Т.В. Великая Отечественная война глазами современников и потомком (на материалах архива семьи) / М.И. Гуров, Т.В. Дягилева // Вестник архивиста. – 2014. – № 2. – С. 93 – 95.
2. Курилкина, О.А. Государственная власть, гражданское общество, и суверенитет: теоретико-правовые взаимосвязи / О.А. Курилкина // Философия права. – 2020. – № 3 (94). – С. 144 – 149.
3. Курилкина, О.А., Шолохов, А.В., Самойлова, И.Н., Сердюкова, Ю.А. Корректирующая роль образования в «праве наследования» правящих классов / О.А. Курилкина, А.В. Шолохов, И.Н. Самойлова, Ю.А. Сердюкова // Евразийский юридический журнал. – 2021. – № 8 (159). – С. 420 – 422.
4. Смирнова, В.К. Формирование стереотипов исторического сознания советского человека в 1920-е годы / В.К. Смирнова // Вестник Российского нового университета. – 2009. – № 1. – С. 64 – 71.
5. Шолохов, А.В. Денежное богатство и социальный статус / А.В. Шолохов // Символ науки: международный научный журнал. – 2015. – № 6. – С. 194 – 198.
6. Шолохов, А.В., Воронцова, М.В. и др. Образование в системе реконструкции российского общества: монография / А.В. Шолохов, М.В. Воронцова и др. – Таганрог: Изд-во Ступина А.Н., 2009. – 118 с.
7. Шолохов, А.В., Самойлова И.Н., Шляхтин М.Ю., Орехов А.С. Философско-правовой анализ легализации и легитимации современной российской государственности / А.В. Шолохов, И.Н. Самойлова, М.Ю. Шляхтин, А.С. Орехов // Евразийский юридический журнал. – 2019. – № 6 (133). – С. 368 – 370.

Раздел IV. Право

Я.В. Коженко, Н.В. Лихолетова, А.А. Беличко

ИСТОРИЧЕСКИЕ ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОБЩЕСТВЕННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В РОССИИ

Аннотация. В статье рассматриваются исторические этапы развития и совершенствования системы общественной безопасности Российской Федерации. Анализируются полномочия органов государственной власти в сфере обеспечения общественной безопасности. Выявляются эффективные формы и методы обеспечения национальной безопасности.

Ключевые слова: общественная безопасность, национальная безопасность, общественный порядок, угрозы национальной безопасности.

Y. V. Kozhenko, N. V. Likholetova, A. A. Belichko

HISTORICAL STAGES OF DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF PUBLIC SECURITY IN RUSSIA

Abstract. The article deals with the historical stages of development and improvement of the public security system of the Russian Federation. The powers of public authorities in the field of ensuring public safety are analyzed. Effective forms and methods of ensuring national security are revealed.

Keywords: public safety, national security, public order, threats to national security.

В юридической и политологической литературе нет единого подхода к определению понятия «общественная безопасность». В. В. Гордиенко в своей научно-исследовательской работе определяет понятие общественной безопасности как состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от преступлений, других противоправных действий и последствий чрезвычайных ситуаций, вызванных социальными конфликтами, стихийными бедствиями, эпидемиями, эпизоотиями, крупными катастрофами, авариями и пожарами. В этой связи особое значение играет дефиниция «Состояние угрозы» общественной безопасности, которая может возникнуть при нарушении правил эксплуатации средств железнодорожного, морского, речного, воздушного, автомобильного транспорта, правил дорожного движения, ведения строительных, дорожных и других работ, эксплуатации пожароопасных объектов и устройств, а также обращения с оружием, боеприпасами и другими опасными предметами, и веществами.

Особый интерес представляет позиция В.В. Хетагурова, который отмечает, что парной категорией общественной безопасности, имеющей значение для реализации правоохранительной функции государства, является «общественный порядок». Как правило, в действующем законодательстве он, в основном, используется для обозначения определенной сферы общественных отношений, подлежащих государственной охране, и конкретизации полномочий правоохранительных органов. Несмотря на частое упоминание, данное понятие в нормативных актах не раскрыто. Обобщая различные научно-исследовательские позиции и подходы можно сделать вывод о том, что, общественный порядок и общественная безопасность представляют собой различные виды общественных отношений, между которыми существует тесная взаимосвязь: каждая из этих групп отношений является условием существования другой. Общественный порядок, как и общественную безопасность, следует отнести к числу элементов, составляющих национальную безопасность Российской Федерации [1].

С. Е. Пролетенкова и А. П. Беликов в своей работе отметили, что значимость привлечения в России общественных структур правоохранительной направленности к функционированию системы обеспечения общественной безопасности могла бы найти свое проявление не только в их непосредственном участии в правоохране или связанных с ней направлениях деятельности, но и в формировании общественного сегмента контроля за состоянием общественной безопасности.

Таким образом, можно выделить ряд ключевых принципов концепции общественной безопасности: соблюдение и защита прав и свобод человека и гражданина; законность; системность и комплексность в применении сил по обеспечению общественной безопасности политических, организационных, социально-экономических, информационных, правовых и иных мер; приоритет профилактических действий, взаимодействие сил по обеспечению общественной безопасности с общественными объединениями, международными организациями и гражданами в целях комплексного и своевременного реагирования на угрозы.

Ю. В. Сидоркин в своей работе отметил, что обеспечение общественной безопасности одна из важнейших функций любого государства. В Российской империи указанная функция именовалась как забота о благочинии (порядке, спокойствии, благопристойности).

В начале XVIII века в Русском государстве произошли многочисленные преобразования, связанные в первую очередь с личностью ее нового правителя – Петра I. С этого момента категория «благочиние» тесно взаимосвязана с иностранным понятием полиция, отражающим вопросы государственного управления и обеспечения безопасности и благосостояния народа.

В эпоху просвещенного абсолютизма императрица Екатерина II, будучи хорошо образованной, пыталась использовать знания, полученные в ходе изучения трудов европейских просветителей, в законодательной деятельности и устройстве государственного аппарата.

В конце XVIII – начале XIX веков по поводу предмета полицейского права возникают многочисленные споры и дискуссии в ученой среде. Это связано с двумя основными причинами: во-первых, с созданием новой науки – политической экономии, а во-вторых, с развитием концепции правового государства.

Анализируя законодательство первой половины XIX века в правоохранительной сфере можно обратить внимание на то, что в термин «благочиние» закладывается более конкретное значение – сохранение общественного порядка. В «Положении о земской полиции» 1837 года круг полномочий земского суда определяется широким перечнем административных и хозяйственных задач, но особое место в них занимают обязанности по «охранению общественного спокойствия, благочиния, добрых нравов, порядка и должного властям повиновения, усмирения всякого действия, противного верно-подданническому долгу...».

Так, М. С. Колядная полагает, что система существовавших в середине XIX в. полицейских органов и действовавшего законодательства оказалась недостаточно эффективной в борьбе с революционным движением. Для реализации правоохранительной функции в 1878 г. было создано Особое совещание для изыскания мер к лучшей охране спокойствия и безопасности в Империи, в результате работы которого была разработана широкая программа по усилению полиции, надзору за печатью. В соответствии с Указом от 12 февраля 1880 г. создается Верховная распорядительная комиссия по охранению государственного порядка и общественного спокойствия, целью которой было обозначено «положить предел беспрерывно повторяющимся покушениям дерзких злоумышленников поколебать в России государственный и общественный порядок».

Политическая полиция второй половины XIX — начала XX вв. была представлена Отдельным корпусом жандармов и охранными отделениями. С развитием политико-правовой мысли и воплощением этих идей в законодательстве под «благочинием» стали понимать законодательство о мерах, обеспечивающих безопасность. Такое содержание эта категория сохраняла вплоть до 1917 года, после которого вовсе исчезла из обихода.

Например, НКВД СССР был создан на основании постановления ЦИК СССР от 10 июня 1934 г. Главная задача структуры заключалась в обеспечении государственной безопасности, охране общественного порядка и социалистической собственности, а также регистрации гражданских состояний. ОГПУ при СНК СССР полностью вошло в НКВД СССР, на базе которого было создано Главное управление государственной безопасности. Уже в период с 1936–1940 гг. в системе НКВД СССР

появились производственные управления, деятельность которых обеспечивалась рабочей силой заключенных лагерей, а с 1941г. была институционализирована структура НКВД СССР, включающая административно-оперативные подразделения: Главное управление милиции, Главное архивное управление, Главное управление пожарной охраны, Тюремное управление, Главное управление местной противовоздушной обороны, Управление по делам о военнопленных и интернированных, Главное управление аэродромного строительства и Управление учебных заведений.

В феврале 1941г. НКВД СССР разделился на Наркомат внутренних дел и Наркомат государственной безопасности. В июле 1941г. они были вновь объединены, а в апреле 1943 г. – разделены. Данные структурные преобразования в системе обеспечения общественной безопасности демонстрируют поиск оптимальных и эффективных форм и моделей обеспечения безопасности. После войны в 1946 году НКВД СССР был переименован в Министерство внутренних дел (МВД СССР). На этом совершенствование системы обеспечения общественной безопасности не завершилось и в 1953г. МВД СССР и МГБ СССР объединились в Министерство внутренних дел СССР. Однако, весной 1954года из МВД СССР выделился Комитет государственной безопасности при Совете Министров СССР. В последующем, развитие системы связано с децентрализацией и передачей в 1960 году функций МВД СССР министерствам внутренних дел союзных республик, переименованных 22 февраля 1962 г. в министерства охраны общественного порядка. К июлю 1966 года было образовано министерство охраны общественного порядка СССР, опять переименованное в 1968 году в МВД СССР. По мнению Р. С. Мулакаева и В. С. Афанасьева, важное значение в деятельности советской милиции по раскрытию и пресечению преступлений имел тщательный анализ причин антиобщественных явлений, условий, способствовавших их возникновению, детальное изучение оперативной обстановки на местах. В соответствии с этим строилась работа подразделений милиции, занимавшихся раскрытием и предотвращением преступлений. При этом широкое внедрение специализации в деятельность аппаратов уголовного розыска способствовало формированию опытных специалистов, владевших эффективными приемами предотвращения и раскрытия наиболее сложных преступлений. Еще одной важной особенностью милиции, отличавшей ее практически от остальных органов правопорядка, являлся режим непрерывной работы. Милиция функционировала круглые сутки. Она выполняла роль постоянного стража правопорядка в стране. На МВД СССР были возложены такие задачи, как обеспечение общественного порядка, пресечение и расследование преступлений, содержание и перевоспитание заключенных в исправительно-трудовых учреждениях, организация работы по обеспечению пожарной безопасности, обеспечение безопасности дорожного движения. Распад союза привел к упразднению МВД СССР в декабре 1991г., который обострил проблемы обеспечения общественной безопасности [2].

По мнению специалистов, в области административного права, создание ГАИ в системе органов милиции сыграло большую роль в деле обеспечения безопасности и правопорядка на транспортных магистралях. Исторический опыт подтвердил целесообразность создания службы транспортной безопасности в аппарате советской милиции. Исключительной по своему характеру и в то же время типологической по природе чертой советской рабоче-крестьянской милиции являлось практически постоянное тесное сотрудничество с общественностью, а по существу, с гражданами СССР. В 20-е годы сложились организационные формы этого сотрудничества – Общества содействия милиции, Бригады содействия милиции, группы содействия милиции в годы Великой Отечественной войны. Процесс развития организационных форм сотрудничества милиции с гражданами страны вполне закономерно привел к созданию массовых объединений граждан – добровольных народных дружин по охране общественного порядка, а в 1986 г. в стране уже действовали 250 тыс. народных дружин, насчитывающих 14 млн. человек.

Разбитие и совершенствование системы общественной безопасности продолжалось и 6 марта 1991 г. Верховный Совет СССР принял закон «О советской милиции». Это был правовой акт нового типа, регулирующая сила которого охватывала все стороны жизнедеятельности милиции. Однако, история сложилась таким образом, что этот закон практически не вступил в силу. Так, А. Е. Шарихин в своей работе отметил, что в середине 1990-х гг. были попытки разработать доктрину общественной безопасности. Однако в силу разных причин эта работа не была доведена до конца, а потому прини-

маемые в дальнейшем правовые акты в этой области оказались разобщенными как в терминологическом плане, так и в содержательном. Принимая во внимание, что после распада СССР нестабильность в политическом и экономическом плане создает благоприятные условия для криминального мира, в Российской Федерации постоянно шел процесс поиска оптимального пути адекватного реагирования на различные угрозы, чтобы не допустить распада государственности.

Анализ генезиса формирования системы безопасности в нашей стране свидетельствует, что на первоначальном этапе новой российской государственности основными внутренними угрозами были определены организованная преступность, коррупция, терроризм, которые угрожали суверенитету и территориальной целостности страны. С. М. Зырянов напомнил, что в 2010-е годы активизировались негосударственные субъекты обеспечения общественной безопасности, получившие правовую основу в виде Федерального закона от 2 апреля 2014 г. № 44-ФЗ «Об участии граждан в охране общественного порядка». В соответствии с данным законом в охране общественного порядка вправе принимать участие народные дружины, иные общественные организации правоохранительной направленности, а также внештатные сотрудники полиции

Существенный рост числа криминальных элементов, в частности активная деятельность международных террористических организаций, вызвали переосмысление в сфере отстаивания интересов личности, общества и государства в России. Результатом такого переосмысления стал Указ Президента РФ от 5 апреля 2016 г. № 157, который объявил о создании Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации на базе Внутренних войск МВД России.

Таким образом, современная концепция общественной безопасности предлагает следующие цели обеспечения общественной безопасности: а) достижение и поддержание необходимого уровня защищенности прав и свобод человека и гражданина, прав и законных интересов организаций и общественных объединений, материальных и духовных ценностей общества от угроз криминального характера; б) повышение уровня защищенности населения от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера, а также от террористических угроз; в) сохранение гражданского мира, политической, социальной и экономической стабильности в обществе.

Для обеспечения данных целей, в Указе Президента РФ от 2 июля 2021 года «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» были поставлены следующие задачи: обеспечение безопасности проводимых на территории страны общественно-политических и иных мероприятий; повышение уровня антитеррористической защищенности мест массового пребывания людей, объектов жизнеобеспечения населения, организаций оборонно-промышленного, атомного энергопромышленного, ядерного оружейного, химического, топливно-энергетического комплексов страны, объектов транспортной инфраструктуры, других критически важных и потенциально опасных объектов; повышение доверия граждан к правоохранительной и судебной системам Российской Федерации, совершенствование системы общественного контроля, механизмов участия граждан и организаций в обеспечении государственной и общественной безопасности; снижение уровня криминализации общественных отношений, развитие единой государственной системы профилактики правонарушений.

В современной России основными направлениями деятельности сил обеспечения общественной безопасности в пределах их компетенции являются следующие: во-первых, в области противодействия терроризму: совершенствование системы противодействия идеологии терроризма, осуществление мер правового, организационного, оперативного, административного, режимного, военного и технического характера, направленных на обеспечение антитеррористической защищенности потенциальных объектов террористических посягательств, усиление контроля за соблюдением административно-правовых режимов; борьба с терроризмом на основе комплексного подхода к анализу причин возникновения и распространения терроризма, выявлению субъектов террористической деятельности, и др.; во-вторых, в области противодействия преступным и иным противоправным посягательствам: совершенствование системы профилактики правонарушений, включающей в себя выявление причин и условий, способствующих совершению правонарушений, а также принятие мер по их устранению, реализация федеральных, региональных, муниципальных и отраслевых программ по предупреждению правонарушений, социальных и межнациональных конфликтов, привлечение граждан к участию в охране общественного порядка, развитие правовой грамотности и правосознания

населения; выявление лиц, склонных к совершению преступлений; в-третьих, в области противодействия экстремизму: принятие профилактических, воспитательных и пропагандистских мер, направленных на предупреждение экстремистской деятельности, в том числе, на выявление и последующее устранение причин и условий, способствующих осуществлению экстремистской деятельности и развитию социальных и межнациональных конфликтов, противодействие экстремизму на основе комплексного подхода к анализу причин возникновения и распространения экстремизма; в-четвертых, в области противодействия незаконной миграции: совершенствование межведомственного взаимодействия, в том числе, обмен информацией на внутригосударственном уровне, а также взаимодействие с компетентными органами иностранных государств по вопросам противодействия незаконной миграции; формирование автоматизированной системы оформления и выдачи миграционных карт с одновременным внесением информации и др. В-пятых, в области противодействия коррупции: выявление и последующее устранение причин коррупции и условий ее возникновения, разработка и осуществление профилактических мер, направленных на снижение уровня коррумпированности общественных отношений, обеспечение участия институтов гражданского общества в профилактике коррупции; минимизация и (или) ликвидация последствий коррупционных правонарушений;

К субъектам обеспечения общественной безопасности РФ относятся государство, органы публичной власти, общественные и иные организации и объединения правоохранительной направленности, а также граждане. Основную ответственность за состояние общественной безопасности несет государство, осуществляющее функции ее обеспечения через органы законодательной, исполнительной и судебной властей на федеральном, региональном и местном уровнях управления. На федеральном уровне в систему обеспечения общественной безопасности Российской Федерации входят органы управления данной деятельностью: Президент Российской Федерации; федеральные органы исполнительной власти, участвующие в обеспечении общественной безопасности (МВД, ФСБ, МЧС России и др.), общественные организации и объединения. На региональном и местном уровнях в систему обеспечения общественной безопасности РФ входят соответствующие структуры органов публичной (государственной и муниципальной) власти и управления, общественные организации и объединения, организации, предприятия, учреждения и граждане, действующие в пределах предоставленных им законом прав и полномочий с учетом разделения компетенции федеральных, региональных и местных субъектов управления. Органы местного самоуправления, являясь низшим звеном системы обеспечения общественной безопасности, призваны на местах обеспечивать защищенность и создавать необходимые условия жизнедеятельности граждан в пределах своих муниципальных образований.

К числу субъектов общественной безопасности относят: МВД России, ФСБ России, ФСО России, Росгвардию, а также Генеральную прокуратуру Российской Федерации, МЧС России, Минюст России и ФСИН России, входящую в состав указанного министерства, Минвостокразвитие России, Минприроды России, Минздрав России, Минкомсвязи России. Основным субъектом обеспечения общественной безопасности является полиция, статус которой установлен Федеральным законом «О полиции». В части обеспечения общественной безопасности полиция обязана принимать и регистрировать заявления и сообщения о преступлениях и административных правонарушениях, о происшествиях, осуществлять проверку соответствующих сведений, осуществлять оперативно-розыскную деятельность, принимать, предусмотренные законом меры предупреждения, пресечения, устранять угрозы общественной безопасности, возбуждать уголовные дела и дела об административных правонарушениях, осуществлять производство по таким делам; обеспечивать общественную безопасность граждан и общественный порядок; обеспечивать безопасность граждан и общественный порядок в местах проведения массовых мероприятий; осуществлять государственный контроль (надзор) за соблюдением обязательных требований в области обеспечения безопасности дорожного движения, оборота оружия, осуществления частной детективной и охранной деятельности; осуществлять контроль (надзор) за соблюдением лицами, освобожденными из мест лишения свободы, установленных для них судом запретов и ограничений; осуществлять доставку граждан, административное задержание, проводить досмотры, задерживать транспортные средства, изымать вещи и предметы, незаконно находящиеся у граждан и организаций, применять временный запрет деятельности юридических лиц и индивидуальных предпринимателей и т.д.

В 2016 было создано такое ведомство, как Росгвардия, которое имеет сходства с Вооруженными Силами Российской Федерации, и, поэтому, необходимо выделить главное ее отличие от Вооруженных Сил. Так, Вооруженные Силы направлены на противодействие внешним угрозам безопасности России, а Росгвардия сосредоточена на борьбу с угрозами безопасности, но только внутри страны, то есть противодействует внутренним угрозам России. Росгвардия активно содействует МВД России в правоохранительной деятельности. Таким образом, получается своеобразное взаимодействие между структурами: осуществлять поисковые мероприятия по установлению местонахождения преступника или расследовать совершенное преступление – это МВД России, а осуществить силовое задержание преступника или, в крайнем случае, ликвидировать его – это Росгвардия (то есть, она оказывает силовую поддержку МВД России) [3].

К приоритетным задачам Росгвардии относятся: 1) обеспечение общественной безопасности и общественного порядка; 2) обеспечение защиты важных государственных объектов, специальных грузов, сооружений на коммуникациях; 3) противодействие терроризму и экстремизму; 4) обеспечение особых правовых режимов (таких как, режим чрезвычайной ситуации, режим военного положения и правовой режим контртеррористической операции); 5) территориальная оборона России; и др.

В рамках обеспечения правопорядка в 2021 году сотрудники и военнослужащие Центрального округа Росгвардии задержали свыше 2,5 тысяч человек, подозреваемых в совершении уголовных преступлений. Отмечено, что важнейшую роль в этом сегменте задач сыграли подразделения вневедомственной охраны, которые помимо охраны объектов и мест хранения имущества граждан в круглосуточном режиме патрулируют улицы городов и обеспечивают безопасность граждан. Так, в уходящем году сотрудники вневедомственной охраны Росгвардии в ЦФО совершили более 150 тысяч выездов по сигналу «Тревога» на охраняемые объекты, в квартиры и места хранения имущества граждан и почти 48 тысяч выездов по сообщениям из дежурных частей территориальных отделов полиции. В результате выявлено и доставлено в органы внутренних дел 606 человек, находящихся в розыске.

А. М. Воронов в своей диссертационной работе отмечает, что Общественная безопасность Российской Федерации прямо связана с реализацией различных функций государством: прежде всего, с обеспечением прав, свобод и законных интересов граждан; создание условий нормальной жизнедеятельности и защищенности от внутренних и внешних угроз.

Обеспечение общественной безопасности является одним из приоритетных направлений государственной политики в сфере национальной безопасности Российской Федерации. Состояние общественной безопасности в Российской Федерации характеризуется как нестабильное. Несмотря на принимаемые государством и обществом усилия, направленные на борьбу с преступными и иными противоправными посягательствами, предупреждение возникновения и развития чрезвычайных ситуаций, необходимый уровень обеспечения общественной безопасности не достигнут. В Российской Федерации остается высоким уровень преступности в отдельных сферах. Совершается большое количество преступлений против собственности, в сфере использования водных биологических и лесных ресурсов, в сфере жилищно-коммунального хозяйства, а также в кредитно-финансовой сфере. Растет число преступлений, совершаемых с использованием информационно-коммуникационных технологий. Дестабилизирующее влияние на общественно-политическую обстановку оказывают экстремистские проявления. Одним из основных источников угроз общественной безопасности является экстремистская деятельность националистических, религиозных, этнических и иных организаций и структур, направленная на нарушение единства и территориальной целостности Российской Федерации, дестабилизацию внутривнутриполитической и социальной ситуации в стране. Особую озабоченность вызывает распространение экстремистских настроений среди молодежи.

Органы внутренних дел являются основным субъектом организации охраны общественного порядка. Свое предназначение они выполняют с учетом определенных форм и методов, утвержденных ведомственными актами.

Одной из важнейших форм правоприменительной деятельности является принятие индивидуальных актов, имеющих значение для конкретного вида охраны объекта общественной безопасности. Содержание таких актов позволяет привлечь силы и средства, необходимые для проведения массовых мероприятий, назначить руководителей подразделений, определить план действий участников охраны объекта и др.

Используемые формы административной деятельности могут быть разделены по характеру распоряжений на следующие группы: во-первых, юридически значимые акты. К ним относятся принятые приказы, направляющие действия участников и организаторов. Во-вторых, юридические значимые действия. К ним относятся действия, влекущие последствия для участников. Например, в случае совершения административного или уголовного правонарушения, могут быть применены последствия в виде составления протокола и оплаты штрафа или возбуждения уголовного дела соответственно. Особый интерес с позиции обеспечения общественной безопасности представляет принятый 02.04.2014 Федеральный закон «Об участии граждан в охране общественного порядка». Законом установлены основные формы участия граждан в охране общественного порядка, участия граждан в поиске лиц, пропавших без вести, особенности создания и деятельности общественных объединений правоохранительной направленности, порядок и особенности создания и деятельности народных дружин, а также правовой статус народных дружинников. С момента вступления в силу закона, органы государственной власти должны будут оказывать поддержку гражданам и их объединениям, участвующим в охране общественного порядка. Все народные дружины и общественные объединения правоохранительной направленности подлежат включению в региональный реестр. Законом определены формы участия граждан в охране общественного порядка: содействие органам внутренних дел (полиции) и иным правоохранительным органам; участие граждан в поиске лиц, пропавших без вести; внештатное сотрудничество с полицией; участие в деятельности общественных объединений правоохранительной направленности (дружинах). Надзор за исполнением народными дружинами законов возложен на органы прокуратуры Российской Федерации.

Исходя из возможностей геоинформационных и межведомственных информационных систем, они могут стать одним из важных инструментов при реализации такой формы государственного контроля и надзора, как документарная проверка. Среди общих методов государственного контроля и надзора они могут быть применимы для проведения профилактических мероприятий в виде информирования. А электронная система Росгвардии для осуществления контроля за оборотом оружия позволит более эффективно применять такой специальный метод, как дистанционный государственный контроль (мониторинг).

При осуществлении государственного надзора за соблюдением участниками дорожного движения требований законодательства РФ в области безопасности дорожного движения возможность использования беспилотных летательных аппаратов для выявления нарушений правил дорожного движения закреплена в Приказе МВД России от 23 августа 2017 г. № 664 «Об утверждении Административного регламента исполнения Министерством внутренних дел Российской Федерации государственной функции по осуществлению федерального государственного надзора за соблюдением участниками дорожного движения требований законодательства Российской Федерации в области безопасности дорожного движения». Однако, детальной регламентации порядка и правил их использования не имеется. Хотя к беспилотным летательным аппаратам фактически могут быть прикреплены специальные технические приборы, которые позволяют фиксировать скорость движения транспортных средств, соблюдение дорожной разметки, дорожно-транспортные происшествия и т. д. То есть, в данном случае, использование беспилотных летательных аппаратов позволит модернизировать такой специальный метод государственного контроля и надзора, как инструментальное обследование.

К традиционным методам обеспечения общественной безопасности можно отнести метод убеждения, который означает моральное, психологическое, материальное воздействие субъекта безопасности на волю, поведение людей, призванное побуждать, укреплять и развивать сознательность, соответствующую целям и задачам обеспечения безопасности, стимулировать должное поведение в сфере безопасности. Такое воздействие, которое изменяет неправильные взгляды, поведение, формирует новые, соответствующие правовым и моральным требованиям общества, свойства личности. В сфере безопасности ее субъектами используются правовое обучение (воспитание), разъяснение, рекомендации, критика антиобщественных действий, поощрение и иные меры (виды) убеждения. Последнее — важное средство предупреждения, профилактика действий, посягающих на безопасность личности, общества и государства. Так, материальное принуждение воздействует на поведение фи-

зического, должностного и юридического лица через принадлежащие ему денежные средства и имущество, путем лишения ряда материальных благ, ограничения или приостановления предпринимательской деятельности, которые влекут причинение материального ущерба, взыскание материального характера (штрафа) и т.д. В свою очередь методы психологического воздействия представляют собой влияние на волю и сознание личности при помощи логических средств, направленных на снятие психической напряженности; влияние на психику путем внушения; вовлечение личности в процесс восстановления нормального ритма жизнедеятельности и ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций и т.д. Методы прямого управляющего воздействия характеризуются односторонним властным воздействием субъекта безопасности на поведение управляемых. Субъект безопасности принимает властное решение, исполнение которого обязательно для тех, кому оно адресовано. Невыполнение влечет юридическую или иную ответственность. Методы прямого непосредственного управляющего воздействия именуется административными. Методы косвенного управляющего воздействия, применяемые в сфере безопасности, состоят в том, что с их помощью субъект безопасности достигает желаемых целей посредством воздействия на интересы управляемых. Последние ставятся в такие условия, в которых они сами заинтересованы действовать должным образом — и не по прямому предписанию субъектов безопасности, а в силу того, что такое поведение стимулируется соответствующими средствами.

В соответствии с частью 1 статьи 1 Федерального закона «О полиции» полиция предназначена, в том числе, для обеспечения общественной безопасности. Так, например, профилактическая направленность административной деятельности органов внутренних дел обеспечивается, прежде всего, такой организацией работы всех аппаратов, служб, сил, средств, которая создавала бы максимальные условия для развития цивилизованных отношений в сфере общественного порядка и сфере общественной безопасности, для строгого соблюдения, установленного в этих и иных сферах внутренних дел законодательства, для предупреждения его нарушений. Успех в этой работе достигается только при глубоком, всестороннем изучении состояния общественного порядка, общественной безопасности, причин и условий, способствующих совершению правонарушений, действенной, обоснованной расстановке сил и средств, а также высокопрофессиональной службой каждого работника.

Мельников Е. Н. в своей работе делает обобщение, что основными направлениями в административной сфере органов внутренних дел являются: осуществление составления протоколов об административных правонарушениях; сбор доказательств, а также принятие иных мер, которые предусмотрены законодательством об административных правонарушениях; патрулирование населенных пунктов и общественных мест.

Административная деятельность носит государственно-властный характер, выражающийся в отправлении двуединой исполнительно-распорядительной функции. При этом исполнительная функция направлена на повседневное исполнение требований Конституции РФ и законов РФ, актов Президента РФ и Правительства РФ и т. д., а распорядительная проявляется в том, что должностные лица ОВД вправе предъявлять обязательные к исполнению требования и применять меры административного воздействия за неисполнение этих указаний. В целом же административная деятельность полиции может рассматриваться как создание благоприятных условий для реализации прав и свобод человека и гражданина, защиты этих прав от неправомерных действий других лиц и источников повышенной опасности, включая проведение профилактических мероприятий. Так, охраняя общественный порядок на улицах, площадях, транспортных магистралях, в парках, местах проведения крупных культурно-зрелищных мероприятий, зонах массового отдыха людей, ОВД создают необходимые условия для нормальной жизнедеятельности граждан, способствуют реализации ими права на отдых, охрану здоровья, благоприятную окружающую среду, пользование достижениями культуры и т. д. ОВД обеспечивают порядок и безопасность в ходе проведения шествий, митингов и демонстраций, религиозных обрядов и церемоний, народных гуляний. Цель достигается путем предупреждения правонарушений, устранения препятствий, мешающих реализации гражданами своих личных, политических и культурных прав и свобод, или устранения прямых нарушений названных прав и свобод.

Таким образом, исходя из всего вышеизложенного, можно сделать несколько основных выводов. Общественный порядок, безопасность личности и общественная безопасность представляют ор-

ганически связанные между собой социальные явления, что обуславливает единство комплекса осуществляемых мер по их обеспечению и охране. Понятие общественной безопасности определяется как состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от преступлений, других противоправных действий и последствий чрезвычайных ситуаций. В процессе своего развития менялись ее формы, цели и задачи, однако, суть остается прежней и по сей день. С каждым веком усиливалась роль и значение общественного порядка, общественной безопасности и благосостояния граждан. С XVIII века и по настоящее время стремительно развивалась система органов, обеспечивающая общественную безопасность в государстве. Были расширены функции и полномочия ведущих и основных субъектов обеспечения общественной безопасности. Также, рассмотрев деятельность Росгвардии и возложенные на нее задачи и полномочия, следует сказать, что она является своеобразным мощным силовым инструментом, которым, в должной мере, возможно обеспечивать защиту и охрану прав и свобод человека, и гражданина, сохранять материальные и духовные ценности общества, конституционный строй и суверенитет государства. На данный момент сохраняются угрозы общественной безопасности нашей страны, но осуществляются всевозможные пути их преодоления. В нашей стране деятельность по обеспечению общественной безопасности ведется на высоком уровне. Существует множество основных форм и методов обеспечения общественной безопасности. Самой популярной формой является участие граждан в охране общественного порядка. Именно наши граждане делают большой вклад в сохранение стабильной обстановки общественной безопасности наряду с правоохранительными органами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мулукаев, Р.С., Афанасьев В.С. Советская милиция как орган охраны правопорядка // Труды Академии управления МВД России. – 2020. – №4 (56). – С. 207-211.
2. Мурсалимов, Ф. И. Правовое обеспечение общественной безопасности // Скиф. 2021.– №4 (56) – С.222-225.
3. Хахалов, В.П. Росгвардия и ее роль в обеспечении государственной и общественной (социальной) безопасности России // Наука-2020. 2021.– №1 (46). – С.23-31.

О.А. Курилкина, М.Ю. Шляхтин

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНСТИТУТА ОБЩЕСТВЕННОГО КОНТРОЛЯ КАК ОДНА ИЗ ФУНКЦИЙ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Настоящее исследование посвящено анализу теоретических аспектов института общественного контроля как одной из функций управленческой деятельности. Авторы рассматривают данный институт сквозь призму реформ отечественного законодательства и изменения сознания общества. Так, одной из форм общественного контроля, ставшей «привычной» обществу, – стало использование общественных наблюдателей при проведении итоговой аттестации в школах (ОГЭ, ЕГЭ). Кроме того, в работе затрагивается и лексическое значение института контроля, и его доктринальное понимание. Авторы уделяют внимание не только самому понятию контроля, но и его функциям, реализуемым в современном обществе.

Ключевые слова: контроль, общество, образование, система управления, демократизация общества, государственно-общественное партнерство.

O.A. Kurilkina, M.Yu. Shlyakhtin

THEORETICAL ASPECTS OF THE INSTITUTE OF PUBLIC CONTROL AS ONE OF THE FUNCTIONS OF MANAGEMENT ACTIVITIES

Abstract. This study is devoted to the analysis of theoretical aspects of the institution of public control as one of the functions of management activities. The authors consider this institution through the prism of reforms of domestic legislation and changes in the consciousness of society. Thus, one of the forms of public control that has become “familiar” to society is the use of public observers during the final certification in schools (OGE, USE). In addition, the work touches upon both the lexical meaning of the institute of control and its doctrinal understanding. The authors pay attention not only to the very concept of control, but also to its functions implemented in modern society.

Keywords: control, society, education management system, democratization of society, state-public partnership.

Социально-экономические преобразования, происходящие в нашей стране, потребовали пересмотра отношения к управленческой деятельности во всех сферах жизнедеятельности человека, в том числе, и в сфере образования. Существовавшая система управления, регламентировавшая четкое разделение труда и обязанностей, при жестком и постоянном государственном контроле всех структур сегодня неприемлема и невозможна.

В условиях демократизации общества значительно происходит расширение круга лиц и общественных объединений, которые участвуют в управленческой деятельности в сфере образования. Активное внедрение механизмов государственно-общественного партнерства стало неотъемлемой составляющей в организации качественной работы органов управления и организациями в этой сфере. Требования современного управления основываются на привлечении и активизации деятельности всех участников образовательного процесса в повышении качества образования и эффективности функционирования системы. По причине широкого внедрения инновационных процессов возникла необходимость в динамичном и гибком уточнении их направления деятельности и, прежде всего, на основе совершенствования контроля, – путем целесообразного сочетания новых научных подходов для получения оптимального результата. Поэтому, в современных условиях, в связи с требованием повышения качества в оказании образовательных услуг, возрастает значимость введения системы общественного контроля, обеспечивающего независимость и открытость реализации контрольной функции в управлении.

Система общественного контроля в сфере образования, в первую очередь, направлена на реализацию и защиту прав и интересов граждан, которые являются основными потребителями образовательных услуг. Институт общественного контроля дает возможность получать объективную информацию не только о качестве деятельности различных образовательных организаций, но и о деятельности органов управления образованием на различных уровнях, а также принимать участие в публичных обсуждениях принимаемых решений по вопросам образования.

Принятие Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ), предопределило начало интенсивного внедрения различных форм и методов общественного контроля в сфере образования. Законом была создана правовая база для внедрения общественных институтов внешней независимой оценки качества образования, нормативно предписал привлекать работодателей, общественные объединения, экспертные организации в процессе аккредитации образовательных программ и др. [8].

Таким образом, право, которое имеют граждане на информацию, на непосредственное участие в управлении делами государства, посредством публичности обсуждения принимаемых решений, на индивидуальные и коллективные обращения и положение о том, что именно народ является источником власти в Российской Федерации, создает концептуальную основу такого правового феномена как общественный контроль [9].

Если 10-15 лет назад ещё горели дебаты о целесообразности введения общественного контроля в сферу образования, то на сегодняшний день теории и практики согласны во мнении, что контроль со стороны граждан, общественности за соблюдением выполнения государственных образовательных стандартов, защитой прав и свобод обучающихся, противодействие коррупции в образовательных организациях стали неотъемлемым элементом модернизации и успешного образования, контроль со стороны общественности «подстёгивает» ответственных за соблюдением стандартов на

более тщательное наблюдение за выполнением поставленных, дабы не быть уличёнными в некомпетентности и халатности.

Однако, несмотря на факт востребованности организации системы общественного контроля и частое использование этого термина в сфере государственного управления и других сферах общества, данное понятие до недавнего времени не раскрывалось ни в специальных нормативных правовых актах, посвящённых осуществлению общественного контроля, ни в различных актах другой направленности. Из чего следует вывод, согласно которому нормативно-правовая и, в большей мере, технологическая база ее реализации проработана в недостаточной мере до настоящего момента. В нормативной и научной литературе не укоренилось на сегодня единые понимания категории «общественный контроль», а в правовой практике отсутствует точное объяснение понятий – право на информацию, право на участие в управлении и др, из-за чего появляется возможность вольной трактовки терминов, благодаря чему возможность необъективной оценки ситуации по причине несформулированности точного значения. [9].

В законодательных документах, которые определяют особенности организации и функционирования общественного контроля, в основном закреплены базовые понятия, а детальная правовая проработка в описании технологии и регулировании всех его процедур и этапов, четкие полномочия субъектов общественного контроля за деятельностью органов управления на всех уровнях и образовательных организаций – отсутствует. В различных сферах жизнедеятельности человека, в том числе, и в области образования отмечается фрагментарность и несистемность организации общественного контроля, подобная «раздробленность» существенно ослабляет возможность проведения систематизации.

Таким образом, привлечение общественных наблюдателей к процедурам контроля в сфере образования реализуется в основном при проведении итоговой аттестации в школах (ОГЭ, ЕГЭ) [7]. В большей части, общественный контроль проявляется в отдельных жалобах и обращениях граждан по поводу получения некачественной услуги в области образования или нарушения своих прав. Результаты их рассмотрения, как правило, не имеют широкого общественного обсуждения, не осуществляется их систематизация и детальный анализ, из-за чего не появляется полноценной возможности при рассмотрении ссылаться на схожие детали других жалоб и обращений и отсутствует возможность объединений жалоб и обращений схожей тематики. Реализация этой формы общественного контроля зависит от собственной активности граждан, их настойчивости в защите своих прав, наличия гражданского самосознания, а точнее активности поведенческого компонента самосознания, который ответственен за готовность к действиям согласно представлениям человека о собственной роли гражданина государства.

Переходя непосредственно к рассмотрению института контроля, можно отметить, что контроль является неотъемлемым компонентом любой деятельности человека. Выполняя одну из основных функций процесса управления, он применяется как элемент «обратной связи» во всех областях жизни общества. Контроль связан со всеми функциями управления. Это процесс соотношения реально достигнутых результатов, с ранее намеченными на начальном этапе осуществления управленческого цикла. Контроль, как функция управления применяется в различных областях человеческой деятельности.

Само слово «контроль» пришло к нам из французского языка – «controle» и обозначает встречную, повторную запись с целью проверки первого его варианта. В социально-экономической литературе встречаются разнообразные определения этой функции управления. Под контролем понимают и проверку объектов для удостоверения в соответствии нормативам, и наблюдение, надзор за кем-либо или чем-либо в целях проверки, и испытание. Контроль позволяет выявлять, корректировать и исправлять отклонения в управленческом цикле, обеспечивая более эффективное достижение поставленных целей [10].

Контроль в узком и широком смысле был рассмотрен А.В. Новиковым. Понимание контроля в широком смысле – это политические и экономические процессы, направленные на обеспечение стабильности государства, общества, соблюдение социальных норм. А в узком значении, под контролем понимается проверка принятых управленческих решений, деятельности организаций, соблюдение нормативов, выполненных заданий и запланированных мероприятий и т.д. [6].

В процессе рассмотрения применения понятия «контроль» относительно технических наук, ученые под ним понимают опытную процедуру, при помощи которой можно установить степень соответствия определенным качествам исследуемого объекта [2].

Таким образом, в понимании и трактовке сущности контроля не сложилось единого мнения на нынешний момент. Ученые под контролем понимают и систему, и функцию, и средство, и метод, и деятельность и т.д.

В. И. Лукьяненко характеризует особенности контроля как функции управления, представляет его как проверку организации и качества управленческой деятельности, путем сравнения достигнутых промежуточных или конечных результатов с установленными нормами, решениями и различными нормативными документами [5].

Однако, целями контроля считаются не только выявление и анализ результатов деятельности. Контроль помогает в оптимальном расходовании различных ресурсов организации, обеспечивает готовность организации к различным (внутренним и внешним, социальным и экономическим) переменам, а также продуктивность деятельности и устойчивость развития [1].

Контроль, осуществляемый в различных сферах жизнедеятельности человека, способствует решению следующих задач:

- обеспечение обратной связи – руководитель получает экспресс-информацию о процессе осуществления той или иной деятельности и ходе выполнения управленческих решений;
- получение руководителем актуальной текущей информации для принятия решения в условиях неопределенности;
- обеспечение своевременного контроля как условие предупреждения возникновения кризисных ситуаций;
- поддержка эффективных и удачных направлений в различных сферах деятельности.

Таким образом, контроль в системе управления выполняет несколько функций:

- диагностическая – исследует реальное положение дел в организации;
- стимулирующая – мотивирует к эффективной и качественной деятельности в организации;
- коммуникативная – направлена на установление обратной связи;
- ориентирующая – помогает в выявлении ведущих направлений деятельности организации, требующих особого внимания;
- корректирующая – способствует исправлению недочетов и улучшению работы на основе полученных данных контроля.

Контроль, как и любая деятельность, имеет свой объект и субъект. Объектами контроля могут выступать различные показатели деятельности человека, организации, а также их составляющие – время, ресурсы (финансовые, информационные), внутренняя и внешняя среда, поведение участников организации и др.

Субъектами контроля могут являться лица, которые не зависимо от занимаемой должности и положения в иерархической структуре организации принимают решения в определенном направлении. Таким образом, контроль может осуществлять как руководитель, который отслеживает эффективность и результаты работы всех подчиненных, так и определенный работник, отвечающий, например, за работу технического инструментария, отслеживание финансовых ресурсов и т.д. То есть у каждого субъекта контроля свой объем контрольной деятельности, определенный уровень ответственности. Однако, каждым руководителем для организации продуктивной работы должны создаваться и использоваться эффективные методы и средства воздействия на подчиненных.

Контроль, имея свой объект, предмет и субъект, применяется в различных организациях с определенной целью, поэтому единой классификации видов контроля не было разработано.

По периодичности выделяют оперативный, тактический, стратегический контроль [12].

Оперативный контроль над деятельностью системы (организации) и выполнения работ осуществляется довольно часто, иногда ежедневно, в соответствии с процессами производства (деятельности) в организации.

Тактический контроль в организации осуществляется при анализе реализации тактических планов. Объектами тактического контроля становятся внутренняя среда системы, достигнутые показатели в сравнении с запланированными. Главная задача тактического контроля – выявление расхождений от установленных стандартов и принятие коррекционных мер. В организациях, где управление осуществляется на основе демократических принципов и децентрализации тактический контроль может подменяться самоконтролем, когда сами работники или отделы выполняют контролируемую функцию.

Стратегический контроль предназначен для регулирования деятельности системы (организации) с позиции достижения ее долгосрочных целей, а также взаимодействия с внешней средой. Из-за непостоянности и нестабильности внешней среды, абстрактности далеких перспектив и, соответственно, сложности в разработке стандартов и критериев оценивания. Этот вид контроля является наиболее сложным. Несмотря на это, стратегическое планирование и контроль являются неотъемлемыми составляющими современного менеджмента организаций, осуществляющих деятельность в различных сферах (образование, экономика и т.д.).

По времени осуществления контроля – предварительный, текущий, заключительный.

Предварительный контроль предшествует началу любой деятельности. Данный вид контроля в организации может осуществляться в трех направлениях, анализ входных ресурсов – человеческих, материальных и финансовых.

Контроль человеческих ресурсов состоит в анализе профессиональной квалификации работников, готовности людей выполнять определенные профессиональные функции.

Оценка состояния и готовности материально-технической базы, средств и предметов труда в системе (организации) является объектом контроля материальных ресурсов.

Предварительный контроль финансовых ресурсов состоит в анализе финансового обеспечения производственного процесса, потребности в ресурсах, предварительного прогноза в прибыли.

Цель текущего контроля состоит в своевременном выявлении отклонений в процессе непосредственного осуществления работы. Такая обратная связь осуществляется чаще всего руководителем организации (подразделением) над сотрудниками (подчиненными). Систематическая проверка деятельности сотрудников, обсуждение появляющихся проблем и предложений по улучшению работы обеспечит исключение ошибок в реализации намеченных планов и инструкций.

Цель итогового контроля – оценить результаты деятельности системы (организации) в целом или отдельного структурного подразделения. На основе полученных показателей принимаются соответствующие решения и предложения – объективное планирование будущей деятельности, мотивация сотрудников.

По функциональному направлению контроль бывает финансовый, маркетинговый, производственный, кадровый; по степени автоматизации – неавтоматизированный, смешанный (частично автоматизированный), автоматизированный и др.

В зависимости от субъекта, осуществляющего контрольные функции (общественные организации, государство, частные лица и т.д.), контроль подразделяется на государственный и общественный.

В какой бы сфере человеческой деятельности мы не анализировали назначение контроля, в самой процедуре выделяют три этапа.

На первом – происходит установление стандартов деятельности, то есть целей, которые определены организацией или нормативными документами. Их определение и выбор является важным этапом в организации любой деятельности. Определение стандартов, нормативов происходит на основе понимания миссии организации, целей и функционального назначения. Сформированные четкие количественные и качественные стандарты, показатели и нормативы обеспечат эффективное управление и контрольную деятельность. Развитие технологий в различных областях деятельности человека требует постоянного пересмотра актуальных стандартов и нормативов.

Второй этап – соотнесение достигнутых результатов с запланированными, ранее установленным стандартом. Используя данную процедуру, появляется возможность определить наличие отклонений (в положительную или отрицательную сторону), раскрыть факторы и условия их появления.

Также важно определить, насколько допустимы и безопасны выявленные отклонения от показателей.

На третьем этапе происходит принятие управленческих решений (в зависимости от результатов второго этапа) и их реализация [11].

Контроль, как и любая деятельность, осуществляется на основе соблюдения определенных принципов, которые формируют методологическую основу – фундамент для разработки системы и осуществления контрольной деятельности [3].

Контроль является одной из составляющих и неотъемлемой частью управленческой деятельности в любой сфере. И все участники системы (организации) должны понимать значимость контроля для организации эффективной работы, а не воспринимать контроль как недоверие к сотрудникам.

Принцип объективности. При оценке и принятии соответствующих решений при осуществлении контроля не должны допускаться личные симпатии или антипатии субъекта контроля. Только опора на объективные показатели, понятные каждому работнику при осуществлении контрольной деятельности, обеспечит эффективную работу.

Принцип учета специфики деятельности. Выбор средств и методов контроля должны определяться характером деятельности определенной системы (организации) и соответствовать ее миссии, функциями, стратегии.

Принцип гибкости контроля. Определение стандартов и показателей контроля должны постоянно перепроверяться и быть актуальными. В соответствии с изменением самих стандартов и система контроля должна адаптироваться к этим изменениям.

Принцип ориентации на стандарты. При определении стандартов контроля, качественные показатели должны быть ясными и однозначными для понимания, а количественные отражать показатели результативности и эффективности деятельности.

Принцип активности контроля. Контрольная деятельность должна осуществляться систематично и своевременно. Только в этом случае она дает возможность вовремя обнаружить отклонения и устранить их.

Принцип экономичности означает, что временные и экономические затраты на ее осуществление не должны превышать преимущества от использования этой системы контроля.

Принцип учета человеческого фактора. Контрольная деятельность отражает личностные характеристики, как самого руководителя, так и сотрудников при ее осуществлении и при выработке решений.

Управление современными системами (организациями) требуют пересмотра всех ее функциональных компонентов, в том числе и контроля. Менеджмент определяет основные тенденции развития контроля [4].

Децентрализация. Контрольная деятельность в организациях должна основываться на децентрализации, т.е. распределение и закрепление контрольных функций не только за руководителем организации, но и другими лицами и структурными подразделениями, непосредственно участвующие или заинтересованные в эффективной работе данной системы. Это могут быть потребители и заказчики той или иной продукции или услуги, общественные организации, руководители структурных подразделений и т.д.

Изменение содержания контроля и новые методы его организации. Новый подход в менеджменте основывается на контроле не затрат и промежуточных показателей, а на измерении и оценивании реального результата. Контроль при адекватном и эффективном управлении должен перерасти в самоконтроль. Также важно, чтобы контроль основывался не на одностороннем воздействии, а опирался на диалог и обратную связь. Методы контроля должны создавать условия для обмена информацией, которая, с одной стороны, обеспечивает эффективное и оперативное решение управленческих задач, и с другой, дает возможность подчиненным работать точнее.

Развитие новых информационных систем. Использование новых информационных технологий обеспечивает автоматизацию процесса управления и контроля. Современные телекоммуникационные технологии дают возможность оперативно организовывать контроль и анализировать содержание полученной информации.

Повышение роли общественного контроля. В связи с расширением полномочий организаций в выборе направлений и методов осуществления деятельности, в настоящее время повышается роль общественного и внутреннего контроля в различных сферах деятельности человека.

Таким образом, контроль – неотъемлемый элемент управления любой системой (организацией) и рассматривается как процесс получения информации о контролируемом объекте, отклонениях в результатах или деятельности от принятой нормы с целью оказания воздействия на него для искоренения обнаруженных отклонений. Построение оптимальной и действующей системы контроля – задача сложная, но необходимая для предупреждения кризисных ситуаций в системе организации и мобилизации ресурсов для достижения эффективных результатов деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бердникова, Е.В. Международные правовые стандарты в сфере общественного контроля // Международное публичное и частное право. 2018. № 4. – С. 6-9.
2. Большевцев, А. Д. Элементы общей теории технического контроля: монография / А. Д. Большевцев, Л. А. Большевцев; Курск. гос. техн. ун-т. – Курск, 2010. – С. 14.
3. Контроль как функция менеджмента [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://megaleksii.ru/s7133t7.html>
4. Контроль понятие и сущность, этапы контроля, виды контроля [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://referatwork.ru/new/source/82190text-82190.html>
5. Лукьяненко, В. И. Контроль в системе государственной службы. – М.: Изд-во Рос. акад. гос. службы, 1995. – С. 5.
6. Новиков, А. В. Контроль в социально-политической системе российского общества: [монография] / А. В. Новиков. – М.: Соврем. Экономика и право, 2018. – С. 7.
7. Общественный контроль в сфере высшего образования: монография / В. В. Насонкин, Е. Н. Рябова, Т. В. Черкасова; под общ. ред. В. В. Насонкина. – М.: Галлея Принт, ФЦОЗ, 2018. – 462 с.
8. Федеральный Закон «Об общественных объединениях» от 19.05.1995 N 82-ФЗ (с послед. изм. и доп. от 30 декабря 2020 г.) // Собрание законодательства Российской Федерации. 2021. № 1 (часть I) ст. 20.
9. Околеснова, О. А. Общественный контроль: информационно-правовые проблемы теории и практики: монография. – М.: 2018. – С. 56.
10. Теория управления: Учебник [Электронный ресурс] / Под общ. ред. А. Л. Гапоненко, А.Л. Панкрухина. – М.: Изд-во РАГС, 2017. – 558 с. – Режим доступа: <https://refdb.ru/look/1654483.html>.
11. Удалов Ф.Е. Основы менеджмента: Учебное пособие / Ф.Е. Удалов, О.Ф. Алехина О.С. Гапонова. – Нижний Новгород: Нижегородский госуниверситет 2018. – 363 с.
12. Характеристика контроля как функции управления [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://lektsia.com/4xa340.html>

О.А. Курилкина, П.В. Пашковский, С.И. Пономаренко

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ УГОЛОВНО-ПРАВОВОГО ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ К ЖЕСТОКОМУ ОБРАЩЕНИЮ С ЖИВОТНЫМИ

Аннотация. Данное исследование посвящено основным направлениям уголовно-правового противодействия к жестокому обращению с животными. Автор внимательно анализирует отечественное уголовное законодательство в сфере привлечения к уголовной ответственности по ст. 245 УК РФ. Кроме этого, в работе рассматривается доктринальный аспект данного института.

Ключевые слова: жестокое обращение, животные, уголовно-правовое противодействие, садизм.

О.А. Kurilkina, P.V. Pashkovsky, S.I. Ponomarenko

THE MAIN DIRECTIONS OF CRIMINAL LAW COUNTERACTION TO CRUELTY TO ANIMALS

Abstract. This study is devoted to the main areas of criminal law counteraction to cruelty to animals. The author carefully analyzes the domestic criminal legislation in the field of bringing to criminal liability under Art. 245 of the Criminal Code of the Russian Federation. In addition, the paper considers the doctrinal aspect of this institution.

Keywords: cruelty, animals, criminal law resistance, sadism.

Международно-правовое регулирование гуманного обращения с животными получило свое развитие сравнительно недавно. Во многом на это оказали эффект современные идеи гуманизма, а также стремление отдельных стран к законодательному охвату общественных отношений, связанных с обращением с животными.

В современном мире понимание гуманизма включает в себя не только идеи, понятия и ценности относительно человеческой жизни, но также гуманное отношение к природе и, в частности, к животному миру. Вопросы благополучия и защиты животных рассматриваются выдающимися философами, писателями, политиками и юристами. В основе лежит идея о ценности природы, охрану которой необходимо обеспечивать. Учитывая, что животный мир является неотъемлемой частью природы в целом, такая охрана не может быть реализована без объяснения необходимости гуманного обращения с животными. Значимое распространение здесь получили идеи А. Швейцера о благоговении перед жизнью, которая, в свою очередь, не может подразделяться на высшую и низшую, более ценную и менее ценную. Особое внимание в его идеях уделялось расширению гуманности за пределы межчеловеческих отношений к гуманизации общества в целом.

Еще один великий гуманист Махатма Ганди ранее высказывался о том, что не может считаться цивилизованной та нация, в которой обществу не свойственно гуманное отношение к животным, как в сфере культуры, традиции, морали, так и в сфере правовых предписаний.

Таким образом, под воздействием всей совокупности данных идей, произошло отражение понятий гуманизма по отношению к животным сначала во внутригосударственном праве отдельных стран, а затем и в международном пространстве, аналогично имевшему место ранее процессу отражения идей о правах человека.

Как следствие, в настоящее время существуют международные организации разных категорий, в рамках деятельности которых разрабатываются и принимаются документы по обеспечению благополучия животных и их защиты от жестокого обращения.

Среди таких организаций, в том числе присутствуют Всемирная Федерация по защите животных, Международное общество по защите животных, Всемирный фонд дикой природы, Всемирная организация здоровья животных и др. Активность международных неправительственных организаций во многом повлияла на развитие международного законодательства в этой сфере.

Изначально внимание уделялось, прежде всего, охране здоровья животных, профилактике их болезней и условиям безопасной транспортировки. Так, одни из первых принятых документов в этой сфере, Кодекс здоровья наземных животных и Конвенция о международной торговле видами дикой флоры и фауны, находящимися под угрозой исчезновения, акцентировали внимание на охране животных в целях решения экономических проблем.

К подобным документам относится также Европейская конвенция о защите животных при международных перевозках, заключенная в 1968 году и пересмотренная в Кишиневе в 2003 году. Указанная конвенция также регламентирует общие условия международной перевозки животных, от правил подготовки и до разгрузки. Однако, наряду с этим Европейская конвенция с 2003 года признает, что каждый человек имеет моральную обязанность уважать животных и должным образом принимать во внимание их способность к страданию, а также необходимость избежать причинение этих страданий животным во время перевозки. Необходимо отметить, что к ратификации данной Конвенции присоединилась и Российская Федерация.

Советом Европы были приняты и иные документы, направленные на регулирование гуманного обращения с животными, но в число участников уже не входила Российская Федерация.

Европейская конвенция о защите домашних животных является ярким примером того, что международным сообществом была признана необходимость выделения отдельной категории прав

животных, так как в ней были сформулированы основные положения защиты прав домашних животных. Этой Конвенцией регулируются такие вопросы, как содержание домашних животных, разведение домашних животных, их дрессировка, а также использование в рекламных целях, в развлекательных мероприятиях и выставках, регламентированы вопросы торговли, коммерческого разведения и функционирования приютов для животных, а также определены возрастные ограничения на приобретение домашних животных, согласно которым запрещено продавать любых животных лицам младше 16 лет без согласия и одобрения их законных представителей. Особое внимание в документе уделяется вопросам хирургических операций и усыпления домашних животных, которые могут проводиться лишь компетентным лицом – ветеринаром.

В Европейской конвенции о защите домашних животных учитываются также права и необходимость защиты бездомных животных, обязательства по которой накладываются в данном случае не на хозяина, а на государство, которое должно принимать соответствующие законодательные и административные меры, реализация которых будет способствовать снижению численности бездомных животных, при этом позволяя избавить их от боли и страданий при содержании и в процессе ловли.

В международном пространстве известен также такой документ, как Всемирная декларация благосостояния животных Всемирного общества защиты животных. Организации, выступающие за благополучие животных, среди которых Всемирное общество защиты животных, Королевское общество по предотвращению жестокого обращения с животными и Международное гуманное общество и Всемирная организация по охране здоровья животных, проводят кампанию по принятию Всеобщей декларации о благополучии животных Организацией Объединённых Наций.

Таким образом, международное законодательство в сфере охраны животных получило свое развитие, вследствие, активного локального нормотворчества, вызванного ориентиром общества на гуманное обращение с природой. Международные акты направлены на признание прав и свобод животных, их потребностей и способностей испытывать страдания. Однако, в международном пространстве существует множество разрозненных документов и при этом ни одного общепризнанного акта, который регулировал бы обязанности по защите животных и ответственность за жестокое обращение.

Изучение статистики правоприменения позволяет прийти к выводу о том, что в уголовном законодательстве РФ о жестоком обращении с животными, сравнительно молодом относительно других стран, все еще существуют значительные пробелы.

Так, Р.Р. Кадыров приводит в своей статье статистику за 2018 и 2019 год, которая показывает – возбуждение подобных дел является редкостью. В 2018 году по России было зарегистрировано 446 уголовных дел по признакам преступлений, предусмотренных ст. 245 УК РФ. Из этих 446 уголовных дел осуждены были 110 человек, 1 человек был оправдан, в отношении 32 человек уголовные дела прекращены, 3 человека признаны невменяемыми. Р.Р. Кадыров обращает внимание на то, что судьба остальных 300 дел осталась неизвестной. По его мнению, «ничтожность судебной практики в этой сфере вызвана не отсутствием данного преступления в общественной жизни, а пробелами в законодательной базе и отсутствием желания у представителей власти и представителей правоохранительных органов обратить внимание на решение проблем по защите прав животных...» [7].

К.П. Семенов в качестве одной из проблем выделяет множественность оценочных понятий в конструкции состава преступления и отсутствие пояснения необходимых терминов. Согласно, его мнению, не всеми правоприменителями верно трактуются признаки состава преступления, а в свою очередь, «Неправильное восприятие толкователем уголовного закона признаков состава преступления есть результат некорректного их формулирования самим законодателем».

Так, К.П. Семенов перечисляет ошибки законодательной техники, допущенные в новой редакции статьи. Среди них: помещение общественно-опасных последствий в виде гибели или увечья животного в конец диспозиции после перечисления всех субъективных признаков, при том, что состав по своему характеру является материальным; ошибочное выделение субъективного признака «цели причинения боли и страданий», как единственно обязательного, хотя в то же время в пояснительной записке к законопроекту он указан альтернативно – обязательным, наряду с другими, что в совокуп-

ности затрудняет и запутывает квалификацию; неоднозначное трактование квалифицирующего признака «садистский метод» дает возможность путать термины жестокого и садистского обращения без четкого разграничения самим законодателем.

Отдельным пробелом в законодательстве можно считать отсутствие понятия жестокого обращения с животными и каких-либо его существенных признаков. Хотя законодатель и закрепил в примечании примерный перечень деяний, которые не могут считаться жестоким обращением, сам термин до сих пор остается неясным [13].

А.П. Савельева поддерживает существование такой проблемы. С ее точки зрения считается упущением то, что «понятие «жестокость» без четкого правового разъяснения регулируется исключительно нормами морали». При этом, она выступает против того, чтобы применять аналогию трактования закона и сопоставлять понятие жестокости по отношению к ребенку и понятие жестокости по отношению к животному. Обе эти категории хоть и объединены признаком незащитности, но все же касаются разных степеней общественной опасности [12].

Группа авторов Н.С. Диденко Л.В. Кокорева и А.А. Торовков обращает внимание на последствия добавления «садистского метода» в отягчающие обстоятельства. Из-за отсутствия разъяснения данного метода на практике встречаются случаи, когда одно и то же действие получает разную квалификацию. Так, действия одного гражданина по подвешиванию своей собаки за ошейник и одновременно нанесению ей множественных ударов были квалифицированы по п. «в» ч. 2 ст. 245 УК РФ, а действия второго по умерщвлению своего кота путем нанесения ему множественных ранений трубой были квалифицированы по ч. 1 ст. 245 УК РФ [5].

Следующую проблему выявляет большое количество правоведов и практиков – это небольшая тяжесть указанного преступления и малая санкция. Некоторых исследователей волнует практически полное отсутствие прецедентов лишения свободы за совершение данного преступления [1].

Существует и точка зрения о том, что при внесении новой редакции в статью ужесточение ответственности осталось недостаточным [4].

Если сравнивать жестокое обращение с животными с преступлениями из одной группы тяжести, то получается, что законодатель ставит деяния первой части статьи на одну степень общественной опасности и тяжести последствий вместе с побоями и насильственными действиями, совершенными из хулиганских побуждений, а также по мотивам политической, идеологической, расовой, национальной или религиозной ненависти, или вражды либо по мотивам ненависти или вражды в отношении какой-либо социальной группы. В то же время среди этих двух преступлений жестокое обращение с животными может принести куда более тяжкие последствия для всего общества [11].

В судебной практике также наличествуют примеры несоответствия фактической тяжести совершенного деяния и его последствий полученному наказанию. Рассмотрим некоторые из них.

Мельник причинил своему коту телесные повреждения в виде перелома грудной клетки, костей таза, разрыва желудочно-кишечного тракта, повлекшие мучительную гибель животного. Наказание составило штраф в размере 20 000 рублей.

Смекалов металлическим гвоздодером нанес собаке удар по голове, затем преследовал собаку и нанес ей еще три удара, причинив ей травму головы и слепоту. Уголовное дело было прекращено в связи с деятельным раскаянием.

Курочкин в присутствии малолетних топором зарубил собаку. Судом ему был назначен штраф в размере 30 000 рублей.

Отсутствие реального наказания влияет на учащение случаев жестокого обращения с животными [8].

Препятствием для дальнейшего развития уголовного законодательства в сфере защиты животных исследователи и практики считают указание на общий субъект преступления, в то время как по данным статистики акты насилия, в отношении животных, в 40% случаев совершаются подростками в возрасте от 14 до 17 лет [14].

При этом изучено, что с точки зрения детской психологии ребенок с нормальным развитием имеет понимание о невозможности причинять боль живому существу еще до 14 лет [6].

Итак, исходя из изученного материала видно, что существует большой объем проблем, связанных с привлечением к уголовной ответственности по ст. 245 УК РФ. В основном, эти проблемы

касаются двойственности понятий, неоднозначного трактования некоторых признаков состава и допущения ошибок в законодательной конструкции состава, что в совокупности затрудняет квалификацию по статье. Помимо этого, вместе с появлением практики применения указанной статьи появились такие спорные вопросы, как возраст уголовной ответственности за жестокое обращение с животными и соответствие статуса этого преступления его общественной опасности. Все эти недочеты и недостатки открывают возможности для дальнейшего совершенствования уголовного законодательства в данной сфере.

Для совершенствования законодательства в сфере привлечения к уголовной ответственности по ст. 245 УК РФ и в последующем выработки адекватной судебной практики следует устранить существующие пробелы в законодательстве.

Для решения проблемы с отсутствием в законодательстве необходимых разъяснений и терминов, а также в целях сведения к минимуму неоднозначных трактовок большинства признаков состава преступления, предусмотренного ст. 245 УК РФ Р.Р. Кадыров предлагает рациональное решение. При таком объеме противоречий в понимании правоприменителей обоснованным будет принятие Пленумом Верховным Судом РФ Постановления «О судебной практике по делам жестокого обращения с животными», в котором будут даны официальные трактовки Верховного Суда по некоторым вопросам привлечения к уголовной ответственности за жестокое обращение с животными.

Однако, в данный момент принятие такого Постановления может оказаться поспешным в силу того, что Постановления Пленума Верховного Суда РФ по своей сути лишь концентрируют опыт судебной практики. Вместе с тем, с момента принятия новой редакции статьи прошло менее трех лет и для формирования однозначных разъяснений эмпирической базы сейчас может не хватить. Исходя из этого, можно надеяться, что в будущем все же появится такой акт с фиксацией и корректировкой судебной практики накопившейся в данной сфере [7].

Многими авторами предлагается ужесточить наказание за жестокое обращение с животными и перевести это преступление в статус средней тяжести, а его квалифицированный состав соответственно в статус тяжких преступлений. Такое решение будет соответствовать международным стандартам по охране животных и приблизит законодательство РФ по уровню с законодательствами более развитых в этой сфере стран, которые известны своей политикой гуманизации отношений «человек-животное» [3].

Так, существует предложение о внесении изменений в санкцию ч. 1 ст. 245 УК РФ в следующей редакции: «наказывается штрафом в размере от пятидесяти тысяч до ста тысяч рублей или в размере заработной платы или иного дохода, осужденного за период до шести месяцев, либо обязательными работами на срок до трехсот шестидесяти часов, либо исправительными работами на срок до одного года, либо лишением свободы на срок до четырех лет, либо арестом на срок до шести месяцев» [8].

Часть вторую данной статьи предлагается изложить в следующей редакции: «наказывается штрафом в размере от ста тысяч до пятисот тысяч рублей или в размере заработной платы или иного дохода, осужденного за период от одного года до двух лет, либо исправительными работами на срок до двух лет, либо принудительными работами на срок до пяти лет, либо лишением свободы на срок от пяти до десяти лет» [9].

Кроме того, еще одно изменение предлагается в части субъекта преступления. Обоснованным будет снизить возраст уголовной ответственности с 16 лет до 14 лет путем внесения изменений в статью 20 УК РФ [10].

Помимо путей решения проблем, существующих в уголовном законодательстве по защите животных, существуют и направления, не затрагивающие напрямую проблемы, но позволяющие совершенствовать законодательство в этой сфере в целом. Так, комплексное совершенствование гражданского, административного и уголовного законодательств, в совокупности, так или иначе повлияют на рассматриваемую норму.

Интересной, но долгосрочной перспективой представляется отдаление от понимания животных, как вещей и создание для них отдельной правовой категории. За подобное нововведение выступает как международное сообщество, общественность, работники права, так и правоведы. Нормы гражданского права пока не позволяют рассматривать животных отлично от категории вещей, но в

будущем представляется возможным и необходимым разработка отдельного правового статуса животных в законодательстве, который не будет отождествляться ни с категорией людей, ни с категорией вещей и материальных ценностей. С другой стороны, оставление животных в статусе вещей является несправедливым и необоснованным, так как любое животное способно испытывать боль и физические страдания наравне с человеком [15].

Еще одна инициатива, которая бесспорно заслуживает внимания – это введение такого института, как Уполномоченный по защите животных. Данная должность могла бы, по мнению ее инициаторов, «способствовать укреплению позиций действующего законодательства в сфере защиты животных и прав их владельцев, а также защиты животных от произвола и беззакония...». Уполномоченный был бы ответственен за работу с правозащитными и общественными организациями, оказание вспомогательного воздействия по привлечению виновных лиц к ответственности. Подобная инициатива существует еще с 2016 года. Тогда предложение вносилось в Государственную Думу депутатами Пашиным В. Л. и Шилковым Д. Е. Проект поддерживался со стороны общественности, более 600 тыс. подписей было собрано на учреждение Уполномоченного по защите животных, но к сожалению, был отозван субъектом законодательной инициативы и далее не получил своего распространения [2].

Заслуживает внимания также анализ зарубежного законодательства в данной сфере и заимствование особо успешных конструкций, с правильным их приспособлением под реалии российского общества. Так, наибольший интерес вызывают опыт США по введению такого наказания, как запрет на владение домашними животными, а также опыт Швеции, где жестокое обращение с животными образует формальный состав преступления и может быть совершено по неосторожности.

Таким образом, существует множество путей для совершенствования уголовного законодательства в сфере защиты животных. Некоторые предложения касаются напрямую устранения пробелов в законодательстве и внесения изменений в УК, а другие наоборот имеют более мягкий и последовательный характер и направлены на комплексное усовершенствование всей отрасли.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баглай, Ю. В., Жолдинова С. М. Проблема уголовной ответственности за жестокое обращение с животными // Научный электронный журнал Меридиан. – 2019. – №. 13. – 152 с.
2. Булахова, И. А. Основания учреждения должности уполномоченного по защите животных в Российской Федерации // Уральский журнал правовых исследований. – 2019. – №. 4 (5). – С. 479 – 480.
3. Вишнеvский, Я.А., Моисеева К.Н. Проблемы привлечения к уголовной ответственности за жестокое обращение с животными // В сборнике: Суверенное государство и его право: актуальные проблемы юридической науки и правоприменительной практики в современной России (к 370-летию со времени принятия Соборного Уложения (1649 года). Сборник трудов XVI Всероссийских декабрьских юридических чтений в Костроме. Всероссийская научно-практическая конференция. В 2-х томах. Составители Н.В. Ганжа [и др.], отв. редакторы Г.Г. Бриль, В.В. Груздев. – 2020. – 123 с.
4. Курочкина, Е. В. Проблема жестокого обращения с животными в современном обществе // Синергия Наук. – 2018. – №. 23. – 776 с.
5. Гришина, А. А. Уголовная ответственность за жестокое обращение с животными // Современные научные исследования и разработки. – 2018. – Т. 2. – №. 11. – 848 с.
6. Диденко, Н.С., Кокорева, Л.В., Торовков, А.А. Квалификация уголовных дел о преступлениях, предусмотренных ст. 245 УК РФ: Проблемы правоприменительной практики // Алтайский юридический вестник. – 2020. – № 2 (30). – С. 58.
7. Жамьянова, А. А. К вопросу об уголовной ответственности за жестокое обращение с животными // Вопросы российской юстиции. – 2019. – №. 1. – С. 491.
8. Кадыров, Р. Р. Проблемы уголовно-правовой охраны животных от жестокого обращения // Вопросы российской юстиции. – 2019. – №. 3. – С. 762.
9. Киселева, А.П. Уголовно-правовая ответственность за жестокое обращение с животными // Via scientiarum - Дорога знаний. – 2016. – № 3. – С. 65.
10. Курочкина, Е. В. Проблема жестокого обращения с животными в современном обществе // Синергия Наук. – 2018. – №. 23. – С. 776.
11. Латыпова, А. Р., Лифанова, М. В. Проблема привлечения к уголовной ответственности за жестокое обращение с животными // NovaUm. Ru. – 2018. – №. 16. – С. 416.
12. Миронов, В. В. Проблемы уголовной ответственности за жестокое обращение с животными // Ewa Kowalczyk. – 2020. – С. 118.

13. Савельева, А. П. Уголовно-правовое противодействие жестокому обращению с животными: проблемы и пути //Актуальные проблемы науки и практики. – 2017. – №. 3. – С. 103.
14. Семенов, К. П. Жестокое обращение с животными: некоторые проблемы квалификации преступлений //Научный портал МВД России. – 2019. – С. 25
15. Скворцова, О. В., Меметова, Л. Р. Социально-нравственная обусловленность установления уголовной и административной ответственности за правонарушения в области обращения с животными //Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Юридические науки. – 2020. – №. 1. – С. 259 – 269.
16. Яременко, Н.Е., Майоров, А.В. Перспективы российского законодательства в области противодействия жестокому обращению с животными // Правопорядок: история, теория, практика. 2016. №3 (10). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/perspektivy-rossiyskogo-zakonodatelstva-v-oblasti-protivodeystviya-zhestokomu-obrascheniyu-s-zhivotnymi> (дата обращения: 24.03.2021).

Р.Г. Магомедханов, Я.В. Коженко, И. А. Кукушка

МЕСТО И РОЛЬ ИННОВАЦИОННЫХ СЕРВИСНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ ГОСУДАРСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ

Аннотация. В статье анализируются особенности нормативно-правовой базы, регламентирующей внедрение инновационных сервисных технологий в систему государственного управления и обеспечение национальной безопасности; определяется место и роль, достоинства и недостатки, риски и угрозы использования цифровых инноваций в системе государственного управления.

Ключевые слова: государственное управление, национальная безопасность, инновационные сервисные технологии, цифровые права, цифровые технологии.

R.G. Magomedkhanov, Y. V. Kozhenko, I. A. Kukushka

PLACE AND ROLE OF INNOVATIVE SERVICE TECHNOLOGIES IN THE SYSTEM OF PUBLIC ADMINISTRATION

Abstract. The article analyzes the features of the regulatory framework governing the introduction of innovative service technologies in the public administration system and ensuring national security; the place and role, advantages and disadvantages, risks and threats of using digital innovations in the public administration system are determined.

Keywords: public administration, national security, innovative service technologies, digital rights, digital technologies.

В XXI веке инновационные технологии, продолжают развиваться не только в сферах, связанных с производством товаров и оказанием услуг, но и в сфере государственного управления и обеспечения национальной безопасности также находят свои новые применения в различных сферах жизнедеятельности информационного общества.

Действительно, жизнь обычного человека кардинально изменилась, так как каждый день мы взаимодействуем с благами инновационного мира. В данный момент идет активная разработка и интеграция передовых технологий, начиная от доставщиков пищи и заканчивая сканерами с биометрическими данными, способными идентифицировать человека за считанные доли секунды. Государственный аппарат также не обошел стороной данные новшества, а главным аспектом принято считать внедрение технологий искусственного интеллекта в управленческие процессы и всеобщий переход на цифровизацию. Интеграция новых технологий продолжается, а это говорит о том, что наше государство заинтересовано в том, чтобы не только догнать по развитию в области инновационной безопасности западные и азиатские страны, но и опережать их.

Искусственный интеллект и цифровизация в настоящее время проходят сложные стадии своей юридической институционализации, в оценке которых нет единства мнений, как в юридической науке, так и в практике. Так, искусственный интеллект (далее ИИ) представляет собой способность цифрового компьютера или управляемого компьютером робота выполнять задачи, обычно связанные с разумными существами. В свою очередь, цифровизация ознаменовала новый этап автоматизации, модернизации и информатизации экономической деятельности и государственного управления, связанный с процессом перехода на цифровые технологии. В основе данного процесса заложена возможность не только использования для решения задач производства или управления информационно-коммуникационных технологий, но и накопление, анализ больших данных (в целях прогнозирования ситуации, оптимизации процессов, которые могли бы затратить весомые энергоресурсы человека). Технологии искусственного интеллекта и цифровизации получили свое широкое применение и в связи с распространением новой инфекции COVID – 19. С одной стороны, цифровые технологии позволили оптимизировать деятельность государственных органов в условиях введения ограничительных мер, с другой – современное программное обеспечение позволило ускорить процесс выявления заболеваний, своевременно принять необходимые меры для оказания помощи, оптимально распределить силы и ресурсы.

Понятие «безопасность» законодатель дает в Указе Президента РФ от «О Стратегии национальной безопасности РФ», где сказано, что: «национальная безопасность – состояние защищенности национальных интересов РФ от внешних и внутренних угроз, при котором обеспечиваются реализация конституционных прав и свобод граждан, достойные качество и уровень их жизни, гражданский мир и согласие в стране, охрана суверенитета РФ, ее независимости и государственной целостности, социально-экономическое развитие страны» [1]. Иными словами, можно прийти к логичному выводу, что данное понятие трактуется как «состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внешних и внутренних угроз», что наиболее полно отражает действующую политику государства в обеспечение национальной безопасности. Также, необходимо отметить и тот факт, что в политике современного государства национальная безопасность представляет собой всеобъемлющий и приоритетный характер, так как затрагивает все сферы жизни общества. Исходя из положений Стратегии, можно прийти к выводу о том, что под угрозами национальной безопасности РФ следует понимать прямую, либо же косвенную возможность причинения вреда конституционным правам и свободам человека и гражданина, достойному качеству и уровню жизни граждан нашей страны, а также территориальной целостности и суверенитету государства. Также, основываясь на Стратегии, констатируем тот факт, что основными источниками угроз затрагивающих национальную безопасность РФ в сфере государственной и общественной безопасности являются такие действия, как: разведывательная и иная деятельность специальных служб и организаций иностранных государств; терроризм; экстремизм, а также, другие деяния, которые прямым или косвенным образом затрагивают интересы государства, создавая угрозы для его дальнейшего развития и стабильного функционирования.

Стратегия в контексте угроз экономической безопасности выделяет: ухудшение состояния сырьевой базы промышленности и энергетики; потеря контроля над национальными ресурсами; снижение конкурентоспособности и высокая зависимость ее важнейших сфер от внешнеэкономической конъюнктуры и др. Действительно, можно говорить о том, что угрозы, которые сейчас стоят перед государством являются тем фактором, от которого зависит дальнейшее стабильное развитие и процветание страны. Деятельность по противодействию и минимизации угроз, а также обеспечению защиты общества – первостепенная задача государства. Одним из помощников в борьбе с угрозами, которые возникают как внутри страны, так и за ее пределами, являются инновационные технологии, которые способны провести анализ ситуации в режиме реального времени и найти действенные пути решения для того, чтобы избежать серьезных последствий и решить поставленную проблему в кратчайшие сроки. Такие инновационные технологии, как искусственный интеллект и цифровизация могут помочь в организации деятельности органов государственной власти, в частности, за счёт широкого применения информационно-коммуникационных технологий, в свою очередь, это позволит выйти на качественно новый уровень оперативности и удобства получения организациям и гражданами государственных услуг и информации о результатах деятельности государственных органов.

Законодательство также не стоит на месте и с появлением инновационных технологий вырабатывает подходы по их применению в системе государственного управления. Так, 10 октября 2019 года, была утверждена президентом РФ Национальная стратегия развития искусственного интеллекта на период до 2030 года. Ключевой целью реализации Стратегии заключается в создании условий для эффективного взаимодействия по линии «государство-гражданин» (позволяющей, по мнению разработчиков российским технологиям искусственного интеллекта занять одну из лидерских позиций на мировом рынке и увеличить долю, продаваемых Россией технологий). В целом, стратегия обозначила, что у нашей страны есть потенциал, чтобы стать одним из международных лидеров в развитии и использовании технологий искусственного интеллекта. Этому может поспособствовать как высокий уровень базового физико-математического образования и сильная естественнонаучная школа, так и наличие компетенций в области моделирования и программирования.

По мнению Н.В. Лихолетовой, инновационные технологии прогрессивными темпами интегрируются в жизнь обычных граждан, меняя их повседневный строй. Именно синергия государства и искусственного интеллекта может в значительной мере помочь в управлении вопросов, связанных с систематизацией и управлением, а скорость принятия решения в области управления аппарата государством может выйти на качественно новый уровень и способствовать дальнейшему процветанию и развитию [3]. Безусловно, искусственный интеллект и цифровизация стали для общества сервисным инструментом, который в значительной мере упрощает жизнь. Но по-прежнему в различных правовых системах мира очень остро стоит вопрос о законодательном регулировании споров, которые связаны с цифровыми правами.

Так, согласно Гражданскому кодексу РФ цифровые права представляют собой общеобязательные, а также иные права, содержание и условия, осуществления которых определяются в соответствии с правилами информационной системы, отвечающей установленным законом признакам. Однако, данное законодательное закрепление, также не лишено недостатков, ведь оно является сугубо гражданско-правовым и не охватывает всей совокупности прав в рамках института прав человека. Термин «цифровые права» был закреплён юридически в ГК РФ и начал свою реализацию только с 1 октября 2019 года. В контексте изложенного отметим, что термин «цифровые права», как и любой другой феномен, имеет большое количество понятийных определений. В частности, в юридической науке выделяется несколько подходов, в которых под цифровыми правами понимают: во-первых, совокупность норм права и правовых институтов, которые непосредственно регулируют взаимоотношения и определяют взаимную деятельность человека с цифровыми технологиями, а также отношения непосредственно связанные с цифровыми технологиями; во-вторых, совокупность имеющихся электронных, а также качественно новых отраслевых и иных цифровых данных, которые удостоверяют права и свободы, закрепленные на законодательном уровне равные возможности человека на объекты гражданских прав (вещи или другое иное имущество); в – третьих, выражение воли граждан, их интересов, свобод, а также реализация своих базовых прав с помощью устройств для идентификации, разработок искусственного интеллекта и цифровизации; в – четвертых, «обязательственные и иные права, содержание и условия осуществления которых определяются в соответствии с правилами информационной системы, отвечающей установленным законом признакам»; в – пятых, совокупность имущественных прав человека и гражданина в цифровом пространстве – продукты работ, исследований, оказания услуг и исключительные права, основанные на цифровизации и т.д.

Не стоит забывать, что современные проблемы, с которыми сталкиваются инновационные технологии, такие как усложнение интернет-пространства, интенсивное развитие робототехники, не могут не отразиться на современном государственном управлении, развитии законодательства, а запоздалая реакция государства на данные трансформации и интеграция искусственного интеллекта в управленческие процессы в совокупности с низкой степенью обеспечения безопасности российского сегмента интернета, значительно замедляют происходящие процессы инновационного развития.

Защита российского сегмента интернета, также включает в себя и защиту интеллектуальной собственности граждан, что положительно сказывается на самом информационном продукте, упрощает задачу по выявлению недобросовестного использования и защитить права пользователя. Защита

и обеспечение безопасности отечественного сегмента интернета крайне важна, ведь позволяет урегулировать отношения внутри сети среди пользователей, обезопасить их от посягательств извне и защитить продукты своей интеллектуальной деятельности.

Среди грандиозных возможностей инновационных технологий, в частности, искусственный интеллект и цифровизация, примечательна их автономность и модернизация новых результатов, а также её рациональность и высокая скорость обработки данных. Эволюция искусственного интеллекта и цифровизации достигла огромных высот, а сами технологии представляют собой многофункционального помощника, предназначенного для решения, задач которыми современный человек сталкивается день изо дня, в том числе дел, связанных с обеспечением национальной безопасности России.

Таким образом, можно прийти к выводу о том, что искусственный интеллект и цифровизация стали неотъемлемыми помощниками в жизни граждан, но и внесли свой вклад в развитии безопасности государства от угроз внутреннего и внешнего характера. Появление данных технологий нашло и находит свое отражение в законодательстве нашей страны и трансформировало основы политической, правовой, социокультурной и экономической сферы жизнедеятельности государства и общества.

Всеобщая цифровизация и повсеместная интеграция технологий искусственного интеллекта применяется и как средство поиска и обработки информации, и как значимые инструменты органов государственной власти, особенно в сфере обеспечения национальной безопасности и предупреждения противоправных деяний различной степени опасности. Так, инновационные технологии имеют особое значение по своевременному выявлению, пресечению и раскрытию преступлений. Как показывает мировой опыт, использование искусственного интеллекта позволяет в условиях ограниченного времени и огромного массива информации либо ее недостаточного количества, решать стоящие задачи в обозначенной сфере деятельности. Это, в свою очередь, позволяет повысить эффективность деятельности правоохранительных органов и направить силы и средства на своевременное задержание злоумышленника. Именно поэтому немаловажно для обеспечения безопасности нации и своевременного выявления с помощью технологий искусственного интеллекта потенциальных угроз, которые могут носить враждебный характер для личности, общества и государства. Например, в обеспечении безопасности и общественного порядка широко применяют камеры с технологией искусственного интеллекта (системы видеонаблюдения с функцией распознавания лиц). Они зарекомендовали себя при розыске преступников среди значительных скоплений граждан. Данные нововведения наиболее активно применяются в г. Москве, Санкт-Петербурге, тем самым оказывая содействие необходимое для защиты общества и государства. Большое количество преступлений происходит в местах скопления граждан, а это в свою очередь не позволяет своевременно выявить преступника, раскрыть преступление по «горячим следам». Именно камеры с распознаванием лиц зарекомендовали себя наилучшим образом как «служители» правопорядка. Технологии эффективны, ведь распознавание лица является одной из первостепенных задач, для правильного и своевременного задержания и привлечение человека к ответственности.

Так, особую роль в обеспечении общественного порядка и безопасности китайские юристы отводят нейросети, которая является одной из основополагающих основ искусственного интеллекта. Работа нейросети основывается на обработке огромного массива данных, при этом необходимо разработать соответствующее программное обеспечение, повышающее производительность нейро-процессорных вычислительных комплексов (НПК) за счет более эффективной организации процессов обработки информации, представленной в нейросетевом логическом базисе. Также разработка и дальнейшие модификации нейросети могут значительно облегчить метод организации параллельной и распределенной обработки информации в нейропроцессорных вычислительных комплексах, позволяющий повысить производительность НПК в среднем на 8,7, а, следовательно, повысить меры по обеспечению национальной безопасности. Таким образом, инновационные технологии призваны обеспечивать надзор и контроль за сферами общественной жизни, что может поспособствовать активному внедрению в систему государственного управления наиболее независимых и достоверных форм мониторинга [1]. Однако, такие перспективы и возможности вызывают серьезные опасения у ряда представителей не только юридического мира, но и представителей гражданского общества.

Сторонники активного внедрения искусственного интеллекта в систему государственного управления и обеспечения национальной безопасности выделяют следующие достоинства: экспертные системы на основе искусственного интеллекта помогают выработать эффективные решения там, где не хватает высококвалифицированных специалистов; беспилотные устройства исследуют среды опасные для жизни и здоровья человека (разминирование, правоохранительная деятельность, радиационная активность и т.д.); ИИ идет на помощь человеку тогда, когда работа составляет большую сосредоточенность и не терпит ошибки, там, где могут быть значительные человеческие жертвы. Так, в своем выступлении конференции по искусственному интеллекту и анализу данных Artificial Intelligence Journey 2021 на тему «Технологии искусственного интеллекта для решения социальных задач» президент РФ отметил значимость технологий искусственного интеллекта не только в общественной жизни, но и в модернизации системы государственного управления, особое внимание уделив вопросам обеспечения и создания эффективных механизмов деперсонализации и хранения данных позволяющих обеспечить безопасность (личных данных и предотвращать их утечку в открытый доступ).

Итак, современный аппарат государственного управления претерпел изменения, в частности посредством интеграции инновационных технологий. Это, в свою очередь, позволило органам государственной власти быстро и четко реагировать на возникшие трудности, а также в режиме реального времени следить за ситуацией в стране. Широкое применение технологий искусственного интеллекта и цифровизации находит свое применение во все более новых и перспективных отраслях нашей действительности, тем не менее, главная задача, которая ставится перед данными технологиями – это обеспечение безопасности личности, общества и государства (технологии призваны обеспечивать национальную безопасность в России).

Говоря об обеспечении безопасности в области медицины, нельзя не упомянуть то, что идет создание единой базы медицинских данных, включая результаты исследований и анализов. Предоставленная база разработана для обучения искусственного интеллекта с целью его дальнейшего использования в системе поддержки принятия врачебных решений. В настоящее время исследователи отмечают, что прогнозируемая доля участия ИИ в области поддержки принятия решений в области медицины к 2023 году составит 50%. Настоящее нововведение способно обеспечить медицинскую безопасность тем, что нейросеть будет анализировать и делать выводы за доли секунды, тогда как человеку для этого могли понадобиться часы. Именно так ИИ на основе анализа имеющихся данных может прийти к выводу об имеющемся заболевании, его возможных причинах, стадии развития и предложить наиболее оптимальный вариант лечения.

В свою очередь, непредвиденная обстановка как в стране, так и во всем мире, заставила общественность задуматься о дальнейшем ходе развития событий и возможности удаленной работы, из-за вспышки новой болезни COVID-19. Поэтому органам государственной власти пришлось активизировать все ресурсы, имеющиеся в данном ключе. Например, работа МФЦ была выведена на максимальный уровень предоставления услуг и во время пандемии они являлись связующей точкой, благодаря которой люди могли совершать свои обращения в органы государственной власти и получением услуг и оформления различного рода услуг, не подвергая себя и окружающих пандемии. Также, официальный сайт «Госуслуги» предложил широкий спектр возможностей, начиная от оплаты штрафа, заканчивая выплатой денежных средств детям и нуждающимся гражданам. Данная мера предосторожности помогла избежать распространения болезней, что позволило сберечь не только здоровье, но также это экономия не малого количества сил.

Инновации коснулись и судебной системы. Так, например, в делах, касающихся вынесения приговора, а именно работы в суде инновационные технологии также не отстают и даже имеют программу, которая в значительной мере упрощает ведение судебного заседания – это программный комплекс «Нестор. Правосудие». Основной задачей данного комплекса состоит протоколирование судебного производства, что позволяет сократить большое количество времени на вынесение приговора и фиксацию дела в базу данных, тем самым, исключая ошибки, которые мог внести секретарь суда и дело могло быть решено неверно. Данная программа была создана, чтобы исключить ошибки, которые мог совершить человек в протоколировании заседания, и решения суда могло быть не точным.

Современный мир, наполненный инновационными технологиями и благами цивилизации, несет в себе и угрозы, который ставят под сомнение его дальнейшее развитие. Интерес мирового сообщества к проблемам национальной безопасности стремительно растет, что связано с перманентными кризисными явлениями конца XX в. – начала XXI в., острота которых напрямую поставила вопрос о дальнейшей судьбе всего человечества. Обеспечение национальной безопасности является, на сегодняшний день, одним из приоритетных направлений политики государства. Безопасность, как необходимый элемент существования личности, общества и государства, присутствовал на всем протяжении человеческой истории. Если говорить о безопасности, то можно сказать, что под безопасностью понимают такое состояние, при котором кому-либо или чему-либо не угрожает опасность.

Дальнейшее развитие инновационных технологий и их активное внедрение в системе государственного строительства сводится к созданию условий для благоприятного развития общества, повышению текущего благосостояния и качества жизни граждан нашей страны путем увеличения доступности и качества предоставляемых товаров и услуг, а также ликвидации угроз, нависших над страной. Новые технологии уже в настоящее время способны решать вопросы в разных сферах жизнедеятельности.

Так, в экономике – использование современных технологий, для того, чтобы снизить уровень безработицы внутри страны, система искусственного интеллект и цифровизация находят пути решения для предоставления новых вакантных мест для соискателей работы, а также прогрессивное развитие и интеграция инновационных технологий представляют собой создание большого количества новых рабочих мест, что, в свою очередь также решает вопросы, напрямую связанные с безработицей. Для общества – повышение степени информированности и цифровой грамотности, что позволит выйти на новый уровень качества и оснащенности предоставления цифровых услуг. А также, государство может обеспечивать неприкосновенность и защиту своей территории как внутри страны, так и обеспечивать безопасность за ее пределами. Считаем, что технологии искусственного интеллекта и цифровизация будут обеспечивать надзор и контроль за сферами общественной жизни, что может способствовать активному внедрению в систему государственного управления наиболее независимых и достоверных форм мониторинга, а это еще раз указывает на то, что инновационные технологии являются действенным и качественным решением в борьбе с нависшими угрозами.

Очевидно, новые и быстро развивающиеся инновационные технологии — это новая ступень развития общества, а вместе с тем и государства. Государство, посредством использования новых технологий способно оказывать необходимую помощь, а также вести мониторинг и анализ текущей ситуации в стране в режиме online. Также, используя блага технологий – искусственный интеллект и цифровизация, государство оказывает необходимую помощь и поддержку для общества, что еще раз говорит о том, что инновационные технологии являются ключом в решении угроз обеспечения национальной безопасности в РФ. Термин «информационная безопасность» закреплен законодателем в Доктрине информационной безопасности Российской Федерации, где он звучит так: «информационная безопасность РФ – состояние защищенности личности, общества и государства от внутренних и внешних информационных угроз, при котором обеспечиваются реализация конституционных прав и свобод человека и гражданина, достойные качество и уровень жизни граждан, суверенитет, территориальная целостность и устойчивое социально-экономическое развитие РФ, оборона и безопасность государства». Анализируя данное определение можно прийти к выводу о том, что законодатель посредством осуществления информационной безопасности стремится обезопасить и сохранить право и обязанности, дарованные Конституцией. Основными угрозами информационной безопасности, названными в Доктрине, можно считать следующие: бесконтрольный оборот информации все чаще используется как рычаг противоправных действий, направленных против прав и свобод человека и гражданина; увеличение компьютерной преступности; использование некоторыми зарубежными странами информации в военных целях; привлечение людей в ряды террористических и экстремистских организаций посредством информационного оповещения; оказание психологического воздействия, ведущего к дестабилизации внутривнутриполитической и социальной ситуации в различных регионах и частях мира, с последующим подрывом суверенитета и нарушения территориальной целостности других государств.

Из этого следует то, что информация не всегда выступает в роли привычного нам источника сведений о ситуации в целом. Угроза информационной безопасности (информационной войны) для человека кажется неощутимой на фоне угроз информационного характера государства. Понятно, если государства не будут должным образом защищены в информационном ключе, то это может привести к распространению секретных документов и началу военных событий. Таким образом, информационные технологии являются частью привычной жизни. Использование инновационных технологий в области обеспечения безопасности информации, в значительной мере, может способствовать более высокому уровню защищенности от взлома или проникновения. Анализируя текущее состояние угроз можно прийти к выводу, о необходимости качественной модернизации и переоснащении во многих сферах деятельности человека [2]. Внедрение искусственного интеллекта и цифровизации в дела, которые непосредственно связаны с государственными, в значительной мере окажет влияние на угрозы, нависшие над страной. Данные системы смогли бы просчитать алгоритм действий для минимизации и ликвидации уже имеющихся угроз, а также анализировать состояние страны на текущий момент с целью последующего составления алгоритма действий для принятия оптимальных решений. Для государства использование инновационных технологий представляется как анализ и поиск путей решения для обеспечения безопасности национальных интересов. Данные технологии способны вести анализ и фильтровать информацию, которая не должна попасть в руки обычных граждан, ведь такая информация может нанести психическое воздействие на человека. Именно поэтому использование новых технологий в делах государственной важности имеет особое значение, так как искусственный интеллект в паре с цифровизацией способны вести анализ и расчёт в режиме реального времени, что делает их незаменимыми работниками на службе у государства. Инновационные технологии могут стать спасателями не только в условиях внутренней ситуации страны: анализ финансового сектора, расчет затрат государства, но и способны анализировать ситуацию за пределами государства, что может помочь в борьбе с нависшими угрозами и показать действенные пути для решения возникших проблем и моделирования различных ситуаций с целью защиты национальных интересов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дондоков, Ю.Ж., Кондакова, Н.И., Степанова, С.В. Безопасность функционирования информационных систем // Научно-технический вестник Поволжья. 2020.– №1. – С. 150 -152.
2. Краснова, А.А., Верба, В.А., Деркач, А.А. Анализ методов обеспечения информационной безопасности баз данных для систем обработки финансовой информации // Инновации. Наука. Образование. 2021.– № 27. – С. 873 - 883.
3. Лихолетова, Н.В. Основные формы и методы государственного регулирования аграрного рынка // Экономика и социум. 2021. № 6 -1 (85).– С. 794 -797.

С.Н. Макаренко

ПРОБЛЕМЫ ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ РЕКЛАМНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Аннотация. Рассматривается понятие рекламной деятельности и вопросы правового регулирования рекламы в различных сферах деятельности. Затрагиваются проблемы правового регулирования рекламы, направленной на детей, наружной рекламы, а также рекламы, распространяемой через интернет. Особое внимание уделяется проблемам правового регулирования рекламы лекарственных средств. Вносятся предложения по совершенствованию законодательства о рекламной деятельности.

Ключевые слова: реклама, рекламная деятельность, реклама в интернете, законодательства о рекламе, реклама лекарственных средств, наружная реклама.

PROBLEMS OF LEGAL REGULATION ADVERTISING ACTIVITIES IN THE RUSSIAN FEDERATION

Abstract. The concept of advertising activity and issues of legal regulation of advertising in various fields of activity are considered. The problems of legal regulation of advertising aimed at children, outdoor advertising, as well as advertising distributed via the city Internet are touched upon. Particular attention is paid to the problems of legal regulation of advertising of medicines. Proposals are being made to improve the legislation on advertising activities.

Keywords: advertising; advertising activities; advertising on the internet; advertising legislation; advertising of medicines; outdoor advertising.

Проблемы рекламной деятельности являются предметом исследования представителей многих отраслей знаний. Ими занимаются экономисты, психологи, философы, и даже специалисты по эстетике, искусствоведы и филологи. Несмотря на это, правовые аспекты рекламной деятельности не получили обобщающего концептуального освещения. Публично-правовые вопросы рекламы остаются всё еще практически не разработанными. На законодательном уровне не всегда имеются четкие правовые требования к содержанию рекламы и правилам ее распространения. Недостаточная научная разработка общих вопросов сдерживает и развитие прикладных исследований в сфере правового регулирования рекламной деятельности. Требуют специального рассмотрения особенности правового регулирования лекарственных средств, реклама алкогольной продукции. Много вопросов возникает в связи с выявлением и пресечением рекламы ненадлежащего качества, асоциальной рекламы, рекламы как средства недобросовестной конкуренции (антиреклама). Важным вопросом также является влияние рекламы на антимонопольную деятельность. Все эти вопросы придают особую актуальность предмету данного исследования.

Основным нормативным актом, регулирующим рекламную деятельность в Российской Федерации, является Федеральный закон «О рекламе» от 13.03.2006 № 38-ФЗ (в ред. от 30.12.2021 г. № 487-ФЗ). По смыслу данного закона, понятия «реклама» и «рекламная деятельность» являются тождественными. В статье 3 указанного закона, среди основных понятий не содержится определения рекламной деятельности. Федеральный закон о рекламе содержит только понятие «рекламная система», которая является средством распространения рекламы в сети интернет. Следовательно, реклама или рекламная деятельность – это размещенная где-либо информация для привлечения внимания потребителей к объекту рекламирования. Объектом рекламирования могут быть не только товары, но и услуги, работы и результаты интеллектуальной деятельности [1].

По составу целевой аудитории рекламу можно разделить на несколько категорий: сильно-сегментированная, средне-сегментированная и слабо-сегментированная. При этом степень сегментации во многом предопределяется назначением рекламируемого продукта. Чем специфичнее товар или услуга, тем меньше сегмент аудитории, среди которой они могут быть прорекламированы. Необходимо также принимать во внимание и ценовой фактор. В настоящее время большую часть распространяемой рекламы составляют средне-сегментированная и сильно-сегментированная виды реклам. Таким образом, целевая реклама обретает все большую конкретику и адресность, что, в свою очередь, повышает ее эффективность.

По целевому воздействию рекламу можно разделить на коммерческую (товарно-сервисную) и некоммерческую (политическую и социальную). Коммерческая реклама служит для создания, поддержания и наращивания спроса на определенные наименования продукции, создания наилучших условий для их реализации потребителям. Некоммерческая реклама служит совсем иным целям. Такая реклама, может распространяться для привлечения внимания и создания на этой основе позитивного образа предпринимателя, предприятия, группы предприятий и даже целой отрасли (корпоратив-

ная реклама). Другими типичными примерами некоммерческой рекламы служат политическая реклама, реклама благотворительной деятельности, проводимой общественными и религиозными организациями.

Но не все исследователи считают, что понятия реклама и рекламная деятельность тождественны. По мнению Т.А. Скворцовой, понятие рекламной деятельности следует отграничивать от рекламы, поскольку реклама в свете определения, закрепленного законом – это распространенная информация, направленная на привлечение внимания к объекту рекламирования, а рекламная деятельность – это собственно процесс изготовления и размещение рекламы» [6]. Но, даже если понимать рекламную деятельность как вид предпринимательской деятельности, то эта деятельность не имеет самостоятельного характера. Она направлена на обслуживание и поддержание других видов коммерческой деятельности. Кроме того, рекламная деятельность включает в себя процесс разработки дизайна, макета, концепции содержания рекламного продукта, структуризации текста, характер рисунка, анимации. А если это видео реклама, то это сложный творческий процесс с участием сценариста, режиссера, оператора, художника, осветителя, актеров и монтажера. Сам по себе процесс изготовления рекламы стоит больших денег, но вопрос о его правовом регулировании остается открытым. Например, съемочный процесс не регулируется нормами прав, хотя результатом его становится фильм. В относительном смысле можно говорить о правовом регулировании производственного процесса, т.е. процесса изготовления товаров. Он регулируется техническими стандартами, правилами эксплуатации станков и оборудования. А вот оборот товаров, которые являются результатом производственного процесса, регулируется нормами права.

Сложность правового регулирования процесса изготовления рекламы состоит в том, что нормы права не могут устанавливать стандарты по оформлению текста рекламы, расположения рисунков, графиков, предписывать в какой цветовой гамме, и как использовать пространство рекламного плаката, буклета или иного рекламного ролика. Рекламная деятельность – это процесс свободного художественного творчества, труд дизайнеров, оформителей и целого круга креативных личностей, это продукт интеллектуальной деятельности. Сложность правового регулирования процесса изготовления рекламы состоит также и в том, что этот процесс носит не публичный, скрытый характер. Но результат этого процесса подлежит правовому регулированию и регулируется законом. Именно в этом смысле законодатель отождествил понятие рекламы и рекламной деятельности. В таком ключе следует рассматривать проблемы правового регулирования рекламной деятельности.

Рекламная деятельность, как и любой вид деятельности, имеет свой субъектно-объектный состав. Среди субъектов рекламной деятельности обычно выделяют рекламодателя, рекламопроизводителя, рекламораспространителя и потребителя. Совокупным объектом рекламной деятельности является объект рекламирования в соответствии с частью 1 статьи 3 Федерального закона «О рекламе». Причем первые три субъекта рекламной деятельности стоят по одну сторону от объекта, а четвертый субъект – потребитель находится по другую сторону от объекта. По сути, действия рекламодателя, рекламопроизводителя и рекламораспространителя направлены на то, чтобы оказывать воздействие на потребителя посредством объекта. Но если реклама – это информация, можно ли тогда говорить о ней как об объекте. Как уже было отмечено, реклама является результатом рекламной деятельности. В этом смысле, информация есть продукт. В связи с этим следует разобраться, в каком смысле употребляется термин «информация» в Федеральном законе «О рекламе». Как правило, под информацией понимают те или иные сведения о событиях и процессах. Передается она вербальным или визуальным способом. Но информация часто опосредована источником информации, за исключением случаев, когда субъект непосредственно воспринимает происходящее событие. Поэтому процесс преподнесения информации носит субъективный характер. Одну и ту же информацию можно преподнести по-разному, в зависимости от того какие цели преследует информатор. Как известно, реклама изготавливается с целью привлечения внимания потребителя к товару. Следовательно, рекламодатель заинтересован в преподнесении информации таким образом, чтобы она вызывала позитивные эмоции и желания потребителя.

Специфика рекламы как продукта рекламной деятельности состоит в том, что она направлена не на интеллектуально-мыслительную сферу личности, а исключительно на эмоционально-психологическую сферу. Реклама должна быть броской, яркой, краткой и экспрессивной. Поэтому в рекламе

можно часто видеть лица людей с выражением восхищения, восторга и необузданной радости. Странно видеть в рекламе изображение взрослого солидного мужчины, который как ребенок в порыве ничем не обоснованного экстаза, прыгает и вскидывает руки вверх, только потому, что та или иная торговая сеть заявила о скидках на покупку определенного товара.

В период становления рекламной деятельности в России, в качестве стандарта рекламного продукта брались западные, в основном американские образцы. Более того, часть рекламы была чисто американской, но с переводом на русский язык. К середине 90-х годов рекламный контент стал замещаться российским, но опять же по западным лекалам. Главное требование к рекламе западного образца состоит в том, что реклама не должна побуждать человека думать и анализировать, иначе тогда она теряет всякий смысл. Такая реклама в основном направлена на интуитивно-подсознательную сферу личности. Но российский потребитель несколько отличается от западного потребителя по менталитету и образу мышления. Для отечественного потребителя рациональная составляющая содержания рекламы имеет немаловажное значение. Поэтому слишком восторженная и восхищенная презентация товара с проявлением в высшей степени воодушевления, вызывает раздражение и недовольство. Одних потребителей это отталкивает, другие просто стараются это не замечать, игнорировать подобную информацию. В результате, реклама не достигает своих целей, а порой, добивается обратного эффекта. Такая реклама ведет к искаженному представлению о реальности и к иллюзии обеспеченности.

Изменения, которые были внесены в Федеральный Закон «О рекламе» в какой-то степени направлены на то, чтобы исправить существующее положение. Прежде всего, эти изменения коснулись рекламы, направленной на детей, как наиболее незащищенную и психологически незрелую категорию потребителей. Статья 6 Федерального закона «О рекламе» в целях защиты несовершеннолетних не допускает размещение в рекламе материалов, побуждающих детей к тому, чтобы они убеждали своих родителей – приобрести этот товар. Также в рекламе не допускается информация, создающая у несовершеннолетнего впечатление о том, что обладание рекламируемым товаром ставит их в предпочтительное положение перед их сверстниками. Также вводится норма, ограничивающая размещение рекламы в детских передачах. Психологи считают, что с учетом специфики восприятия детьми телепрограмм нельзя прерывать программы в середине. Разрешается размещать рекламные ролики только перед началом детской передачи в самом ее конце.

Что касается рекламы алкоголя, то во время трансляций спортивных соревнований разрешается демонстрировать бренды и названия компаний, но не сами алкогольные напитки. Также запрещается скрытая реклама товаров под маркой запрещенных к рекламе товаров, то есть, так называемой, рекламе «зонтичных» брэндов, когда, например, рекламируют минеральную воду, которая называется так же, как популярная водка.

Кроме того, вводится запрет на установку рекламы, схожей с дорожными знаками. Ряд положений закона уточняют критерии распространения рекламы во время трансляции телепрограмм. Объем рекламы не должен превышать 20% в час и 15% – в течение суток. При этом длина каждого рекламного блока не должна быть более 4 минут.

Появились требования к рекламе товаров при дистанционном способе их продажи. В рекламе товаров при дистанционном способе их продажи, должны быть указаны сведения о продавце таких товаров: наименование, место нахождения и государственный регистрационный номер записи о создании юридического лица; фамилия, имя, отчество, основной государственный регистрационный номер записи о государственной регистрации физического лица в качестве индивидуального предпринимателя. Необходимо внести поправку в законодательство о рекламе, устанавливающую запрет на распространение рекламы с применением средств набора абонентского номера без участия человека (автоматического дозвонивания, автоматической рассылки). Необходимо указать, что подобная реклама допускается только при условии предварительного согласия абонента на получение рекламы. В нашем законодательстве нет четкого разграничения между рекламой и спамом, потому что, часто повторяемая и назойливая реклама, сама превращается в спам, и вызывает у потребителя негативную реакцию.

Установка рекламной конструкции осуществляется на основании разрешения органа местного самоуправления, выдаваемого собственнику недвижимого имущества или владельцу рекламной конструкции. Разрешение выдается в двухмесячный срок со дня приема необходимых документов. Срок действия разрешения – 5 лет. Разрешение может быть аннулировано органом местного самоуправления или признано незаконным в судебном порядке. Некоторые исследователи считают, что «законодательство не вполне четко определяет требования к внешнему облику городской застройки. Этот пробел замещается усмотрением должностных лиц органов местного самоуправления, что возводит необоснованные административные барьеры в процессе выдачи на разрешение рекламных конструкций» [4].

Особенно остро стоит вопрос о рекламе лекарственных средств и медикаментов. В некоторых странах реклама лекарств либо запрещена, либо направлена только на специалистов с медицинским образованием. Рекомендовать и назначать лекарственное средство пациентам могут только лечащие врачи. Некоторые ограничения у нас введены в отношении рекламы рецептурных лекарственных препаратов. Однако строгой регламентации по презентации таких препаратов в действующем законодательстве пока нет. Следует убрать из рекламных роликов изображение рассыпанных таблеток или капсул, так как это вступает в противоречие с устойчивыми представлениями об условиях хранения лекарств, и вызывает негативные эмоции у провизоров. Не рекомендуется использовать для рекламы лекарственных средств наружную (уличную) рекламу. В наружной рекламе главное визуальная составляющая, а не текст, так как пешеход или водитель смотрят на плакат всего несколько секунд. А в рекламе медикаментов все наоборот – главное текст, а не изображение. Наиболее существенный недостаток рекламы медицинских препаратов в средствах массовой информации заключается в упрощённой подаче проблем со здоровьем, проще говоря, в призывах лечить определённые симптомы, а не заболевания. Именно такой подход эксплуатируется в рекламных слоганах. Например, предлагая средство, устраняющее головную боль, представляют это средство как универсальное, и с абсолютно быстрым эффектом, в то время как причин головной боли может быть множество. Рассказывая с экрана телевизора о лекарстве, избавляющем от кашля, потребителя не информируют о том, что причиной кашля могут, помимо простуды, являться и другие, гораздо более опасные заболевания.

Что касается рекламы рецептурных препаратов, то они должны рекламироваться исключительно на выставках фармацевтических компаний, конференциях и симпозиумах врачей, на курсах повышения квалификации медицинских работников, в учебных центрах по переподготовке кадров и в иных медицинских высших и средних учебных заведениях. Представители фармацевтических компаний предоставляют информацию о препаратах непосредственно практикующим врачам. Реклама рецептурных препаратов согласно п. 2 ст. 16 Закона «О рекламе» может появляться исключительно в профессиональных изданиях, предназначенных для медицинских и фармацевтических работников. В свою очередь, реклама безрецептурных препаратов может размещаться во всех СМИ при условии соблюдения норм Закона «О рекламе».

Необходимо также внести изменения в законодательство о рекламе, по регулированию размещения информации, направленную на целевую аудиторию, например, по гендерному принципу. Одной из особенностей рекламы лекарственных средств является нежелание многих потребителей публично обсуждать некоторые особенности функционирования организма. Поэтому реклама, откровенно говорящая о таких проблемах, может вызвать у потребителей негативное ее восприятие, которое может привести к игнорированию рекламного обращения и, соответственно, к отказу от рекламируемого продукта. Не каждой женщине приятно, когда публично рекламируют препараты для решения ее интимных проблем. Столь же унижительно для мужчин выглядит реклама способов решения проблем мужской сферы. Такие препараты должны рекламироваться только в специализированных акушерско-гинекологических центрах или урологических клиниках, но никак не выставляться для всеобщего обозрения.

В концепции нашего законодательства о рекламе необходимо четко провести грань между товарами широкого потребления (будь то промышленные или продовольственные товары) и товарами, имеющими специализированное, узконаправленное применение. По сути, лекарственные препараты у нас приравнены к продуктам питания. И граждане ходят в аптеку, как в магазин. В нашей

реальной действительности сложилось угрожающая ситуация, когда любой человек сам себе ставит диагноз и назначает себе схему лечения. Парадокс в том, что, получив в результате этого серьезные осложнения, он обращается к врачам, дает им советы и обвиняя их в некомпетентности. Врачебное сообщество решительно выступает против массового необоснованного рекламирования «чудодейственных» лекарственных средств, способных лечить от всех болезней. Этот вопрос касается не только жизни и здоровья отдельного гражданина, а является одним из факторов угрозы национальной безопасности, особенно в условиях сложной эпидемиологической обстановки.

Давно назрела необходимость более четкого регулирования рекламы лекарственных средств. Она должна содержать только показания к применению, перечень противопоказаний и побочных эффектов, которые содержатся в официальной аннотации в упаковке лекарства. Такая реклама должна подчеркивать необходимость консультации с лечащим врачом. Следует также запретить сравнительную характеристику сходных лекарственных препаратов, так как лекарственные препараты действуют на организм конкретного человека по-разному в зависимости от индивидуальных физиологических особенностей пациента. Поэтому схему лечения и совместимость лекарственных средств должен выбирать исключительно медик-профессионал. Как справедливо отмечает Е.О. Зволинская «безрецептурные фармацевтические средства принято считать безопасными при соблюдении всех указанных в инструкции правил применения и дозировок. Но даже самый безопасный препарат может иметь негативное побочное явление, затруднить для специалиста постановку правильного диагноза, и иметь токсический эффект, быть несовместимым с другими лекарственными средствами» [2].

Особую актуальность в настоящее время приобретает необходимость правового регулирования рекламы, распространяемой в сети интернет. Среди проблемных вопросов регулирования рекламной деятельности в сети интернет следует выделить два наиболее часто встречающихся вида интернет-рекламы. Это, прежде всего, нативная и таргетинговая виды реклам. Нативная реклама носит пассивный характер. Пользователь сети интернет часто даже не подозревает, что на него обращено действие информации о каком-либо товаре. Такая реклама может содержаться в фильмах, сюжетных репортажах, когда герои на экране появляются в одежде известных брендов или пользуются продукцией известных фирм. Это скрытая реклама, маленькие хитрости большой рекламной игры.

Совсем другое направление имеет таргетинговая реклама. Это наиболее активный вид рекламы. Она направлена на конкретного пользователя, весьма навязчива и агрессивна. Стоит пользователю оформить интернет-заказ на конкретный товар, как в последствии, реклама этого товара будет размещена на всех интернет-ресурсах, которыми пользуется данный пользователь. Возникает это в силу того, что пользователь для оформления заказа заполняет анкету со своими персональными данными, которые считываются системой и вносятся в реестр, так называемых, целевых аудиторий, то есть лиц, интересующихся определенным товаром. Как правило, пользователя этот товар уже больше не интересует, так как он его уже приобрел. Поэтому таргетинговая реклама быстро превращается в ненужный и раздражающий спам. Но отказаться от такой рекламы или заблокировать ее сложно. Со временем таргетинговая реклама исчезает, когда системы видят, что пользователь больше не обращается к данному виду товара. Но прежде чем это случится, могут пройти месяцы. В принципе таргетинговая реклама достаточно безобидна, но как отмечает В.А. Орлова «основная проблема таргетинговой рекламы состоит в нарушении персональных данных» [3]. И с этим нельзя не согласиться.

Таргетинговую рекламу можно и нужно регулировать. Например, законодательно обязать администраторов сайтов размещать рекламу только с согласия пользователей. Сделать это просто, введя в контекстное меню опцию о согласии или несогласии пользователя размещать рекламу о товаре на других сайтах.

Несколько иной характер имеет, схожая по принципу действия с таргетинговой рекламой, контекстная реклама. В отличие от таргетинговой рекламы, ее появление не обусловлено каким-либо заполнением анкетных данных или созданием учетных записей. Достаточно пользователю сделать запрос в строку поисковой системы, как практически при входе на любой из других сайтов появляется

окошко с рекламой этого товара. Это самый агрессивный и навязчивый вид рекламы. Фактически это один из видов спама. Поэтому такой вид рекламы вообще надо запретить.

Не менее агрессивным видом интернет-рекламы является тизерная реклама. Она представляет собой яркие, броские анимационные графические картинки (гифки), которые одновременно являются ссылками на интернет-ресурсы сомнительного, а иногда и аморального содержания. Это еще один из видов спама. Конечно, можно попытаться запретить и этот вид интернет-рекламы. Но вообще, спам запретить невозможно. Просто этот мусор надо чаще убирать. Как отмечает Н.С. Репина, сложность правового регулирования рекламы в сети интернет состоит в том, что «законодательно термин «интернет-реклама не закреплен, а также не установлены конкретные требования для рекламы, распространяемой через интернет» [5].

Основной постулат, заложенный в концепцию Закона РФ «О рекламе», в частности в ст. 5, заключается в том, что реклама должна быть добросовестной и достоверной. Недобросовестная и недостоверная реклама в России не допускается. Недостоверная реклама признается ненадлежащей и является формой недобросовестной конкуренции. К недобросовестной рекламе относится также некорректное сравнение рекламируемого товара. Однако, что конкретно понимается под «некорректным сравнением» действующее законодательство не поясняет. По смыслу действующего законодательства, к нему относят любое нетактичное сравнение – сравнение, которое противоречит правилам этики и приличия. Иными словами, указанное понятие относится к оценочной категории. Поэтому ФАС России создал с целью реализации полномочий в установленной сфере деятельности экспертный орган по применению антимонопольного законодательства в части недобросовестной конкуренции. В этом случае осуществляются контроль и оценка действий хозяйствующего субъекта на предмет соответствия обычаям делового оборота, принципам добропорядочности, разумности или справедливости. Спорная реклама, выполненная в виде некорректного сравнения двух товаров, способна при выборе покупки ввести потребителей в заблуждение в связи с недостатком у них опыта и знаний. Такая реклама относится к недобросовестной. Нередко лица, введенные в заблуждение ненадлежащей рекламой, предъявляют претензии к средствам массовой информации, разместившим данную рекламу. Между тем, ответственность должен нести автор содержания – рекламодатель, передавший соответствующие сведения средствам массовой информации. Установлено лишь одно исключение из этого правила – вина самих распространителей, искаживших полученную от рекламодателя информацию.

Таким образом, можно следующим образом представить работу по совершенствованию законодательства о рекламной деятельности:

1. Формирование законодательства о рекламе должно протекать на основе и при обязательном учете публичных и частных начал в их органичном единстве. Целесообразно проведение кодификации в области рекламы, устранение многочисленных разрозненных правовых актов и принятие основополагающего федерального закона – так называемого, «Рекламного кодекса», содержащего помимо общих положений разделы, посвященные коммерческой, социальной и политической рекламе.

2. Следует определить четкие критерии разграничения рекламы от иной информации по направленности, содержанию и цели. Рекламу должно характеризовать:

во-первых, по направленности на неопределенный круг лиц;

во-вторых, по упоминанию, на определенные физическое или юридическое лицо, товары, работы, услуги, идеи;

в-третьих, по побуждению, популяризации и отличию рекламы от вывески или информационного материала.

Рекламу следует понимать исключительно как целенаправленное информационное воздействие на неопределенный круг лиц для продвижения товаров, работ, услуг, идей и начинаний.

3. Предлагается классификация рекламы по следующим юридическим основаниям: направленности на аудиторию (направленная на несовершеннолетних); территории распространения (международная, национальная, региональная, местного значения); средствам распространения (радио- и телереклама, печатная реклама, реклама в кино- и видео обслуживании, реклама в справочном обслуживании, наружная реклама, реклама на транспортных средствах, реклама на почтовых отправлениях, иная реклама); содержанию (коммерческая и некоммерческая); условиям рекламы (реклама –

приглашение делать оферту или иная реклама). Такой подход позволит выработать модель правового регулирования с учетом специфики каждого отдельного вида.

4. Модель регулирования рекламной деятельности в России сочетает в себе государственные и негосударственные (саморегулирующиеся) механизмы с преобладанием первых. Разработка законодательства о рекламе осуществлялась по инициативе государственных органов в достаточно сжатые сроки во многом как реакция на возникающие конфликтные ситуации, что объективно обусловило его содержание. Модель российского рекламного рынка получилась достаточно жесткой с широким кругом ограничений и сильным государственным контролем со стороны антимонопольных органов. В связи с этим необходимо ввести в модель регулирования рекламной деятельностью гораздо большее количество диспозитивных норм, которые бы предоставляли субъектам наибольшую свободу волеизъявления и снизили запреты и ограничения в регулировании рекламной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Закон «О рекламе» от 13.03.2006 г. № 38-ФЗ (в ред. от 30.12.2021г. № 487-ФЗ) // Собрание законодательства РФ от 03.12. 2022 г. № 1 (ч. 1). ст. 56. – URL: <https://base.garant.ru/12145525/> (дата обращения 06.04.2022).
2. Зволинская, Е.О. Нормативное регулирование рекламы товаров аптечного ассортимента // Молодой ученый. – 2021. № 48 (390). – С. 135-138.
3. Орлова, В.А. Правовое регулирование рекламной деятельности в сети интернет // Скиф. Вопросы студенческой науки. – 2021. – № 4 (56). – С. 227-231.
4. Платонова, П.А. Проблемы регулирования отношений в сфере наружной рекламы // Евразийский юридический журнал. – 2018 – № 11 (126). – С. 121-123.
5. Репина, Н.С. Реклама, распространяемая через информационно-телекоммуникационную сеть «интернет»: актуальные проблемы правового регулирования // Научный электронный журнал Меридиан. – 2020. – № 7 (41). – С. 234-236. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42404002> (дата обращения 24.03.2022).
6. Скворцова, Т.А., Митченко, Н.А. К вопросу о легальном закреплении понятия рекламной деятельности // Актуальные научные исследования в современном мире. – 2021. – № 4 (56). – С. 27-231.

Е.Г. Назарьянц

ПРЕСТУПЛЕНИЯ, СОВЕРШАЕМЫЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ. ДИНАМИКА ИХ РАЗВИТИЯ

Аннотация. Целью данного исследования является изучение вопросов развития способов и методов преступлений в сети Интернет. Обзорно представлена статистика преступности в сфере информационно-телекоммуникационных технологий и компьютерной информации. Определены возможные причины совершения киберпреступлений.

Ключевые слова: информационные технологии, цифровизация, киберпреступление, информационные технологии, безопасность, персональные данные.

E.G. Nazariants

CRIMES COMMITTED WITH THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGY. DYNAMICS OF THEIR DEVELOPMENT

Abstract. The purpose of this study is to study the development of methods and methods of crimes on the Internet, crime statistics in the field of information and telecommunication technologies and computer information are presented in an overview. Possible causes of cybercrime are presented.

Keywords: Information technology, digitalization, cybercrime, information technology, security, personal data.

21 век – век технологий. Развитие информационных технологий находится на уровне, затрагивающим все сферы жизнедеятельности человека. В настоящее время по статистике число различных гаджетов существенно превышает численность всего населения Земли. Если говорить о статистике, то уже в 2016 году в России на 100 человек приходилось почти 160 мобильных телефонов, при этом из 100 человек 71,29 человека использовали мобильный доступ к сети Интернет [1]. По данным Stock Apps, в 2021 года 66,9 % населения мира или 5,27 миллиарда человек, имели мобильные телефоны. Но наличие мобильных телефонов неравномерно распределено по миру. Так, если в Европе 86% населения имеют мобильные телефоны, то в Южноафриканских странах мобильный телефон – это редкий, частный случай [2].

Информационные технологии развиваются, и цифровизация возрастает. Иными словами, цифровизация – это процесс переноса различных данных из аналогового вида в цифровой. Например, перенос персональных данных с бумажных носителей в сеть Интернет или в базы данных. Современные реалии таковы, что с каждым годом возрастает количество персональных данных, размещенных в цифровую среду. Более того, с помощью электронной почты, мессенджеров, облачных технологий пересылаются копии документов, удостоверяющих личность, на сервисы платежных систем направляются реквизиты банковских карт. В Интернете выносятся на общественное обсуждение информация о личной жизни.

Конечно же, все эти и другие изменения в области информационных технологий повлияли и на состоянии преступности. Преступления в сфере информационных технологий имеют различные методы и способы реализации. Они направлены на несанкционированный доступ к информации, к личной информации, а также на открытие доступа к банковским счетам, внедрение и распространение вредоносных вирусов, спама и противоправной информации.

По статистике за 2020 год в России, число преступлений, совершенных с использованием информационно-телекоммуникационных технологий, возросло на 73,4%, в том числе с использованием сети Интернет – на 91,3%, при помощи средств мобильной связи – на 88,3%, отметили в пресс-центре МВД. Одной из основных причин такой динамики развития этого типа преступлений, является анонимность. Анонимными могут быть как сами пользователи киберпространства, так и информационные сети. Еще одной причиной является низкий уровень информационной безопасности людей, недостаток знаний в области информационной безопасности. С другой же стороны в России в области компьютерных преступлений отмечается недостаточное количество экспертов-специалистов [3].

При всем этом, информационные технологии постоянно развиваются, поэтому и методы, способы, формы, алгоритмы киберпреступности изменяются. Одной из главных целей киберпреступности является удовлетворение материальной потребности. Поэтому финансово-экономическая сфера деятельности является постоянным предметом преступного посягательства.

Можно привести пример спланированной киберпреступности. В 2014–2015 гг. совершались преступления, направленные на хищения денежных средств из банкоматов. Процедура была такая: в банкоматы под видом конструктивных деталей устанавливались считывающие переносные устройства, затем эти устройства записывали информацию с магнитной полосы карты потерпевшего, в то время как видеорегистратор фиксировал набираемый им пин-код. Чтобы решить данную проблему, банковскими организациями внедрены были банковские карты с чипом. Таким образом, количество таких преступлений резко сократилось [4].

После этого преступления переместились на следующий уровень: злоумышленники начали шантажировать компании, требовали деньги за неповиновение, угрожая взломом серверов. Затем последовала следующая стадия – воровство денежных средств со счетов граждан или юридических лиц через интернет-ресурсы и откровенная продажа пиратских программ.

В 2017 г. начался следующий этап киберпреступности – появление «лже -террористов». В 2019-м году эти преступления возросли на 60 % и составила 2465 преступлений в год. Такие преступления способствовали очевидному ухудшению психического состояния граждан и дестабилизации работы служб и предприятий [5].

Киберпреступления раскрываются, злоумышленники несут заслуженные наказания.

Отметим некоторые особенности преступлений с использованием современных информационных технологий:

1. Анонимность преступлений;
2. Для совершения преступлений не нужны глубокие знания и специальные навыки;
3. Доступность совершения преступления из любой точки мира [6].

Актуальность этой темы в наше время можно подтвердить участвовавшими преступлениями. Статистика о количестве киберпреступлений ведется, и мы все чаще получаем информацию о данных происшествиях. Методы и способы преступлений изменяются [7].

На законодательном уровне, отметим несколько законов, которые действуют в России:

1. Федеральный закон "Об информации, информационных технологиях и о защите информации" от 27.07.2006 N 149-ФЗ.
2. Закон «О безопасности критической информационной инфраструктуры (КИИ)».
3. «Закон о кибербезопасности».

Подводя итог, можем говорить, что на наш взгляд, как граждане РФ, так и граждане других стран сегодня находятся в недостаточной информационной безопасности. Технологии постоянно изменяются, а вместе с тем меняются и виды преступлений. Очень важно уделять особое внимание расследованию преступлений в области информационных технологий и повышать информационную безопасность населения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белов, А. И. Тенденции развития преступлений в сфере компьютерной информации / А. И. Белов. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2020. — № 16 (306). — С. 57-58. — [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/306/68867> (дата обращения 20.04.2022).
2. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://3dnews.ru/1048111/issledovanie-mobilnie-telefoni-est-u-67-lyudey-na-zemle-a-samiy-deshyoviy-mobilniy-internet-v-izraile> (дата обращения 20.04.2022).
3. Бочкарев, М.А., Марценюк, А.В., Корнилов, А.В. Киберпреступность в условиях современного мира: тенденция развития и методы противодействия // Студенческий вестник. 2019. № 46-3 (96). С. 31-34.
4. Косенков, А. Н., Черный, Г. А. Общая характеристика психологии киберпреступника // Криминологический журнал ОГУЭП. 2012. № 3 (21).
5. Лошаков, А. С. Экономические преступления, совершаемые с использованием информационных технологий и способы их предотвращения / А. С. Лошаков, Н. В. Щеглова // Мировая экономика: проблемы безопасности. — 2020. — № 4. — С. 16-20.
6. Ульянов, М. В. Преступления, совершаемые с использованием информационных технологий: динамика и тенденции / М. В. Ульянов // Общество и право. — 2020. — № 2(72). — С. 32-36.
7. Чиненов, А. В. Проблемы предупреждения преступлений в сфере ликвидации юридического лица, совершаемых с использованием информационно-телекоммуникационных технологий / А. В. Чиненов, Е. В. Чиненов // Вестник Белгородского юридического института МВД России имени И.Д. Путилина. — 2019. — № 1. — С. 60-64.

К.М. Паронян, Я.В. Коженко, А.И. Шкурник

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ЗАЩИТЫ НАЦИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА В УСЛОВИЯХ СЕРВИСНО-ЛИБЕРАЛЬНОЙ И ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются правовые способы, формы и методы защиты национальных ценностей российского общества в условиях сервисно-либеральной и цифровой трансформации. Выявляются виды национальных ценностей и приоритетов, анализируются угрозы и риски национальной безопасности, формулируются предложения по защите национальных ценностей и приоритетов.

Ключевые слова: национальные ценности, национальная безопасность, национальные приоритеты, сервисно-либеральная трансформация общества.

К.М. Paronyan, Y.V. Kozhenko, A.I. Shkurnik

CONCEPTUAL FOUNDATIONS FOR THE PROTECTION OF NATIONAL VALUES OF THE MODERN RUSSIAN SOCIETY IN THE CONDITIONS OF SERVICE-LIBERAL AND DIGITAL TRANSFORMATION

Abstract. The article discusses the legal ways, forms and methods of protecting the national values of the Russian society in the context of service-liberal and digital transformation. Types of national values and priorities are identified, threats and risks to national security are analyzed, proposals are formulated to protect national values and priorities.

Keywords: national values, national security, national priorities, service-liberal transformation of society.

Информационно пространство в XXI веке характеризуется усиленным интересом к изучению национальных ценностей, их содержанию и динамике развития в условиях сервисной и цифровой трансформации. Данная проблема приобретает особую актуальность в условиях глобализации, когда сохранение традиционных ценностей служит прочным фундаментом государства и одним из средств обеспечения его стабильного прогрессивного развития и национальной безопасности. На современном этапе развития нашей страны социально-экономические, политические и правовые преобразования позволяют поставить вопрос о повышении роли государства в формировании значимых для общества духовных и национальных ценностей, к которым относятся традиционные семейные ценности и культурные традиции русского народа. Это возможно при защите общества от угроз, исходящих от антисоциальных явлений, к которым относится распространение пропаганды по обесцениванию важнейших и незыблемых основ национального богатства РФ в средствах массовой информации, искусстве, кинематографе и социальных сетях. Негативные социальные последствия деяний могут выражаться в культурной, моральной и нравственной деградации общества, правовом нигилизме, разрушении института семьи, отрицательном влиянии на подрастающее поколение. В этой связи, особенности защиты национальных ценностей современного российского общества требуют всестороннего изучения. На сегодняшний день возникают новые угрозы и вызовы целостности государства: усиление влияния наднациональных регулятивных механизмов и глобализации общественных отношений, рост русофобии, популярность идей национализма и фашизма, политика двойных стандартов, информационные войны. В отличие от европейских стран, в России наметилась положительная тенденция на укрепление национальных ценностей и сохранение национальной конституционной идентичности, которая нашла свое отражение в предложенных президентом России конституционных поправках в 2020 году. Так, в Конституцию внесены положения об уважении, недопустимости оскорблений в адрес ныне живущих ветеранов Великой Отечественной войны и преклонения перед памятью павших, Россия чтит память защитников Отечества (ст. 67 Конституции РФ).

Понятие национальных ценностей трактуется в современной юридической доктрине по-разному. Каждый автор вкладывает в определение данного понятия наиболее важные на его взгляд критерии и особенности. Рассмотрим некоторые из имеющихся на сегодняшний день определений понятия национальных ценностей в современной науке. Так, например, А.И. Иванов и И.И. Платынюк национальные ценности понимают, как стимулирующее начало развития общественной и личной духовности в определенных исторических обстоятельствах представителя того или иного этноса. Свое действительное общественное значение они принимают в той мере, в какой становятся наследием большей части представителей этноса и проникают в практические отношения людей данной нации, а также в их сознание и чувства. Особый интерес представляет позиция Т.Г. Бортниковой, которая отмечает, что «национальные ценности, составляющие национальное самосознание, такие как национальный язык, традиции, обычаи, доминирующие религии, общность исторической судьбы или даже

потребность в национальной автономии, являются неотъемлемой частью системы ценностей социально-культурной общности, стимулируют общий процесс обновления национальной жизни этносов» [1].

Анализируя данные трактовки, несложно заметить, что понятие национальных ценностей, вне зависимости от избираемого автором ракурса оценки, как правило, включает в себя несколько основных элементов, а именно: этнос, морально-нравственный аспект, духовные идеалы, традиции, исторические условия, преемственность поколений. Предприняв попытку интеграции выявленных составляющих, можем сделать вывод о том, что: «Национальные ценности в РФ – это основополагающие нравственно-этические, моральные образцы и нормы, аккумулирующие в себе своеобразие, самобытность, особенности характера, обычаи, традиции и уклад жизни, наиболее важные потребности многонационального народа России, сложившиеся под влиянием геополитического положения страны, в результате длительного исторического процесса и передаваемые из поколения в поколение» [1].

В Стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года (далее – Стратегии), утвержденной Указом Президента РФ от 12 мая 2009 г. N 537, «национальные интересы» понимаются как «совокупность внутренних и внешних потребностей государства в обеспечении защищенности и устойчивого развития личности, общества и государства». А в ныне действующей Стратегии национальной безопасности РФ от 02.07.2021 (Указ Президента РФ N 400) национальные интересы — это объективно значимые потребности личности, общества и государства в безопасности и устойчивом развитии. Таким образом, категория «национальные интересы» является основополагающим, методологически важным понятием государственной политики, обеспечивающим понимание важнейших ориентиров развития нации, путей приращения ее мощи, действий руководителей войск и органов России во благо государства и общества. По объему она шире используемых в политической практике понятий «государственные интересы», «жизненно важные интересы». Следовательно, «национальные интересы» как категория ассоциируется с масштабом нации-государства или страны в целом.

Считаем целесообразным согласиться с Н.В. Лихолетовой в том, что национальные интересы любой страны представляют собой своеобразный мост между жизненно важными потребностями и ценностями нации с одной стороны и ее стратегическими целями, реализуемыми в государственной политике и способствующими благу нации-государства с другой стороны [3].

Безусловно, национальные интересы приводят в движение нацию, задают этому движению направленность на выживание российской нации в противоречивом и меняющемся мире, задают вектор её оптимальному функционированию как суверенного государства и целостной трансформирующейся общественной системе. Исходя из сказанного, национальные интересы России можно определить, как обусловленные потребностями выживания, безопасности и развития страны, а также ценностями исторического и культурного наследия, русского мира и российского образа жизни, устремления и стимулы деятельности субъектов государственной политики, служащие приумножению национальной мощи во всех ее основных составляющих (экономической, научно-технической, духовной, военной), а также повышению благосостояния большинства граждан. Так, в стратегии помимо национальных интересов указываются еще и стратегические национальные приоритеты (интересы реализуются через достижение этих приоритетов в деятельности государства). В свою очередь, приоритеты делятся на две группы: основные и дополнительные. Основными приоритетами национальной безопасности современной России являются: национальная оборона, государственная и общественная безопасность, повышение качества жизни российских граждан путем гарантирования личной безопасности, высокие стандарты жизнеобеспечения, экономический рост и благосостояние, развитие национальной инновационной системы и инвестиций в человеческий капитал, наука, технологии, образование, здравоохранение и культура, экология живых систем и рациональное природопользование, развитие прогрессивных технологий и целесообразное воспроизводство природно-ресурсного потенциала страны, стратегическая стабильность и равноправное стратегическое партнерство. В условиях международных экономических санкций и объявленной экономической и информационной войны важнейшее значение для обеспечения национальной безопасности приобретает политика протекционизма, ранее критикуемая либеральными политическими силами.

Таким образом, основным отличием в проанализированных понятиях является то, что:

- **ценности** – это, прежде всего, основополагающие нравственно-этические, моральные образцы и нормы;
- **национальные интересы** – это потребности государства в обеспечении защищенности и устойчивого развития личности, общества и государства;
- **национальные приоритеты** – это те направления, реализации национальных интересов которых, является наиболее важными и актуальными на определенный момент функционирования государства.

Ценность безопасности относится к числу базовых ценностей человека, а, следовательно, входит в круг приоритетов каждой нации. Однако, ее место в иерархии ценностей представителей наций, даже проживающих на одном континенте, различается и весьма существенно. Международное положение России сильно изменилось. В последнее время, вместе с повышением авторитета России на международной арене, усилилось противостояние развитых мировых держав в отношении нашей страны. Сегодня достаточно актуальна функция обороны страны, которая корректируется содержанием функции обеспечения мира. Появилась и новая функция взаимовыгодного сотрудничества с другими государствами (Индия, Китай, Белоруссия, Казахстан и др.).

Психологи и социологи уже давно указывают на кризис традиционной семьи, приводят статистику разводов, отмечают увеличение количества детей, выросших в неполных семьях, анализируют серьезные проблемы, связанные с их социализацией и т.д. Вместе с тем, данные массовых опросов на протяжении последних лет неизменно показывают, что семья входит в тройку важнейших ценностей большинства жителей страны. Тот же анализ показывает, что в молодежной среде есть статистически значимые группы людей, для которых семья вообще не является ценностью [2]. Их приоритеты индивидуалистичны: материальное благополучие, свобода, здоровье. Трансформация ценностей традиционного института семьи на сегодняшний день ставит под угрозу не только обеспечение нравственности в обществе, но и демографическую обстановку. Пропаганда нетрадиционной семьи, либеральных ценностей, провозглашение нормой однополых браков ставит под угрозу моральный облик современного общества и противоречит национальным ценностям в РФ.

Важнейшую проблему трансформации национальных ценностей занимает необходимость сохранения ценностной системы русского мира. Важную роль в самоидентификации нации играет ее история, символы, герои. Именно история нашей страны, ее героические победы (Особенно в ВОВ) становятся объектом нападения с позиции разрушения национальных ценностей. Информационная война, изменение исторических фактов со стороны недружественных стран направлены на изменение представлений подрастающего поколения детей и молодежи о своем отечестве. Органы государственной власти РФ принимают меры по защите общества от информации, пропаганды и агитации, наносящих вред его здоровью, нравственному и духовному развитию, в том числе: от национальной, классовой, социальной нетерпимости; от пропаганды социального, расового, национального и религиозного неравенства; от информации порнографического характера, нетрадиционных сексуальных отношений; от рекламы алкогольной продукции, табачных изделий или никотинсодержащей продукции; от распространения печатной продукции, аудио- и видеопроductии, пропагандирующей насилие и жестокость, наркоманию, токсикоманию, антиобщественное поведение. Так первого мая 2022 года был принят Указ Президента Российской Федерации № 250 «О дополнительных мерах по обеспечению информационной безопасности» в целях повышения устойчивости и безопасности функционирования информационных ресурсов.

В сложившейся на сегодняшний день обстановке информационной войны, мы можем наблюдать важнейшую роль в защите национальных ценностей такого государственного органа, как Роскомнадзор, который отслеживает пророссийскую пропаганду и сведения, дискредитирующие действия российских военных сил в различных источниках, и запрещает деятельность данных источников на территории РФ. В последнее время множество информационных платформ были признаны запрещенными на территории РФ. Все эти источники наносили серьезный вред национальным ценностям, размещая неправдивую и порочащую РФ информацию, которая распространяла в обществе настроения против действующей власти и российских национальных ценностей. Еще одним органом обеспечения защиты национальных ценностей является «Фонд защиты национальных ценностей»,

который по своей юридической природе является некоммерческой организацией, работа которой направлена на защиту национальных интересов, сохранение традиционной культуры, изучение мирового опыта, защиту свободы слова и представителей СМИ по всему миру, взаимодействие с международными организациями. Фонд занимается пропагандой национальных ценностей, организацией международных патриотических акций и мероприятий, дискуссионных площадок и круглых столов. Деятельность организации также включает в себя общественный контроль в интернете, анализ фактов вмешательства отдельных государств во внутреннюю политику суверенных держав, содействие общественности разных стран в сохранении традиций. Кроме того, Фонд защиты национальных ценностей взаимодействует с мировым медиа-сообществом и правозащитными организациями в области защиты прав журналистов, патриотическими объединениями — в вопросах сохранения и популяризации культурного наследия.

К государственным органам, защищающим национальные ценности следует также отнести Государственную думу, которая принимает соответствующие законы, обеспечивающие защиту национальных ценностей; Министерство культуры, которое сформулировало цели и задачи государственной политики по сохранению и укреплению традиционных духовно-нравственных ценностей. Другими органами государственной власти, обеспечивающими защиту национальных ценностей в РФ, являются суды РФ. По мнению А.П. Сергеева и Ю.К. Толстого, доминирующей формой защиты национальных ценностей является юрисдикционная форма, а именно, судебный порядок защиты. Кроме того, ч. 2 ст. 45 Конституции дает право на защиту всеми, не запрещенными законом, способами гражданских прав и свобод, в том числе, прямо не запрещенный законом способ самозащиты. Детальное раскрытие данного конституционного предписания осуществляется статьей 14 ГК РФ. При обращении в международный орган за защитой нарушенных гражданских прав и свобод в процессе будет принимать участие специализированный межгосударственный орган. В качестве примера можно привести положения Конвенции о защите основных свобод и прав человека. В частности, нормы ч. 3 ст. 2 Международного пакта о гражданских и политических правах, устанавливают, что государство на себя возлагает обязательство развивать возможность судебной защиты. Таким образом, основные государственные органы, обеспечивающие защиту национальных ценностей РФ - это Президент РФ, Государственная Дума, Роскомнадзор, Министерство Культуры, Фонд защиты национальных ценностей, суды РФ и др.

Правовые средства государственного воздействия на национальные ценности находят отражение в закреплении их на конституционном уровне. Следует отметить, что Конституция воплотила в себе такие ценности, как положение о справедливом правовом государстве, разделении властей, верховенстве закона, политическом плюрализме, свободе мнений и убеждений, многопартийности. Действующая редакция Конституции призвана гарантировать незыблемость российских морально-нравственных начал, закрепляя тем самым:

- во-первых, «приоритет суверенитета, призывы к отчуждению территории РФ не допускаются (ст.67)»;
- во-вторых, «приоритет государственной политики и повышение благосостояния граждан (ст.67, ст.75)»;
- в-третьих, «приоритет защиты исторической правды (ст.67)»;
- в-четвертых, «приоритет интересов семьи и детства с сохранением традиционных подходов (ст.67, 72)»;
- в-пятых, «приоритет сохранение этнокультурного и языкового многообразия (ст. 69)»;
- в-шестых, принятых поправках государственный суверенитет России занимает одно из центральных мест: РФ обладает суверенными правами (п.2 ст.67); носителем суверенитета и единственным источником власти в РФ является ее многонациональный народ (п.1 ст. 3). В Конституцию РФ внесены положения о недопустимости отчуждения территорий государства и призывы к таким действиям (п. 2.1. ст. 67).

Отмечая историю страны, сохраняя память предков, передавших нам идеалы и веру в Бога, а также преемственность в развитии государства, п.1 ст. 67 признает государственное единство. Часть 3 статьи 55 Конституции РФ выделяет нравственность как самостоятельную правовую категорию

наравне с государственно-правовыми ценностями как основа конституционного строя, здоровье, права и законные интересы, оборона страны и безопасность государства. В силу многих причин все стороны современной социальной жизни усложняются и обостряются. В частности, агрессивное влияние негативных внешних и внутренних факторов, утрата прежних жизненных ориентиров способствовали к распаду личности определенной части российских граждан.

Признание прав и свобод человека высшей ценностью обязывает государство придавать этой ценности исключительное значение, формирует институциональную структуру ее обеспечения с учетом других конституционных ценностей. Изменения п.2 ст. 67.1 Конституции направлены на недопущение никаких противоправных действий, направленных на отрицание того, что наши отцы и деды в ВОВ совершили подвиг, который независимо от течения времени не теряет своей ценности для всех последующих поколений граждан России и для всего мира. Согласно п. 4. ст.67 дети - важнейший приоритет государственной политики РФ, часть которой регулируется положениями ФЗ от 24.07.98 № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в РФ» (редакция от 05.04.2021 г.). Таким образом, государство создает условия, способствующие всестороннему духовному, нравственному, интеллектуальному и физическому развитию детей, воспитанию в них патриотизма, гражданственности и уважения к старшим. Подчеркивая многонациональность народа России в ст. 69 Конституции РФ внесены следующие изменения: государство защищает культурную самобытность всех народов и этнических общностей РФ, гарантирует сохранение этнокультурного и языкового многообразия. Национальные традиции занимают, как известно, одно из значительных мест в общей системе общественных ценностей. Национальные традиции способствуют росту национального самосознания, национальной гордости, приобщают поколения к тем положительным нормам, которые могут играть роль катализатора в деле совершенствования индивида.

Значительное внимание в исследовании влияния национальных традиций на переосмысление понятия нравственности уделено в научной работе М.Н. Алиевой. В своем исследовании она подчеркивает критическое переосмысление нравственного опыта народа Дагестана, заключенного в его обычаях, традициях. Такой подход повлиял на создание законодательной базы по защите и охране личной и общественной нравственности от отрицательных посягательств. М.Н. Алиевой предпринята попытка анализа национальных традиций и обычаев Дагестана, и их роли в преодолении угрозы нравственного кризиса. Например, автор обращает особое внимание на проблемы национальных традиций, которые должны повлиять на законотворческую деятельность.

В ст. 72 Конституции РФ говорится, что брак - это «союз мужчины и женщины», а в некоторых государствах признаны однополые браки. Во избежание противоречий, предложено дополнить статью 6 СК РФ положением о том, что применение правил международных договоров в их истолковании, противоречащем Конституции РФ, а также основам правопорядка и нравственности, не допускается. Упоминание основ нравственности продиктовано тем, что семейные отношения являются особой сферой правового регулирования, где доминирующее значение имеют морально-нравственные ценности. Это положение позволит избежать регистрации в России однополых браков, заключенных за рубежом. Внося поправки в Конституцию РФ и Семейный кодекс, законодатель снимает большую часть проблем, возникающих в этой сфере. В действующем СК РФ говорится, если международным договором РФ установлены иные правила, чем те, которые предусмотрены семейным законодательством, применяются нормы международного договора. Но при определенном истолковании могут противоречить Конституции. Статья 75 Конституции создает условия для повышения благосостояния граждан, для взаимного доверия государства и общества, гарантируются защита достоинства граждан и уважение человека труда, обеспечиваются сбалансированность прав и обязанностей гражданина, социальное партнерство, экономическая, политическая и социальная солидарность.

В соответствии с нормами уголовного законодательства РФ преступления против свободы, чести, достоинства личности - это противоправные общественно опасные деяния, которые посягают на охраняемую Конституцией РФ личную свободу и неприкосновенность. Нормы главы 19 УК РФ «Преступления против конституционных прав человека и гражданина» соответствуют положениям ст. 1 и 2 Конституции, где закрепляется тезис о том, что «Россия есть демократическое федеративное правовое государство» (ст. 1) и «человек, его права и свободы являются высшей ценностью. Признание, соблюдение и защита прав человека и гражданина - обязанность государства (ст.2). Нормы главы

19 УК РФ реализуют конституционную обязанность государства не только признавать права и свободы человека, но и защищать их. Статьи 136-149 УК РФ представляют собой юридические гарантии соблюдения и защиты прав и свобод граждан. Отметим, что в декабре 2020 года Государственная дума приняла в окончательном чтении законопроекты об административной и уголовной ответственности за реабилитацию нацизма и публичное оскорбление ветеранов ВОВ. С 2021 года введена ответственность за публичное распространение заведомо ложных сведений о ветеранах ВОВ, устанавливается уголовная ответственность за унижение чести и достоинства ветерана ВОВ и за оскорбление памяти защитников Отечества. Таким образом, в УК РФ вносят дополнительный квалификационный признак в ст. 354.1 УК РФ (реабилитация нацизма). Он приравнивает нарушения по этой статье, которые совершены с использованием интернета, к нарушениям с использованием СМИ. Ответственность, которая предлагается поправками, уже существует за реабилитацию нацизма и предполагает лишение свободы до 5 лет и устанавливает штраф до 5 миллионов рублей. В этой связи, основные правовые средства защиты национальных ценностей в Российской Федерации - это, прежде всего Конституция, закрепляющая основные национальные ценности, Стратегия национальной безопасности, а также КоАП РФ и УК РФ, которые устанавливают наказание за посягательство на национальные ценности РФ.

Национальные традиции занимают, как известно, одно из значительных мест в общей системе общественных ценностей. Национальные традиции способствуют росту национального самосознания, национальной гордости, приобщают поколения к тем положительным нормам, которые могут играть роль катализатора в деле совершенствования индивида. Важной задачей государственного управления является построение такой политики, которая обеспечила бы формирование высококонформной личности, активно участвующей в деятельности государства и общества. В указанных целях государством предпринимаются действенные меры, направленные на укрепление духовно-нравственных ценностей общества. Так, Стратегия экономической безопасности, утвержденная Указом Президента РФ от 13.05.2017 г. № 20835 обозначает развитие традиционных духовно-нравственных ценностей первоочередным направлением государственной культурной политики России.

Распоряжением Правительства РФ от 12 ноября 2020 года г. № 2445-р утвержден план мероприятий по реализации Стратегии о развитии и воспитании. План, включающий в себя такие направления развития образования, как духовно-нравственное, гражданско-патриотическое и военно-патриотическое, подразумевающее увековечение памяти воинов и гордость за вооруженные силы. Фактически все перечисленные направления патриотического воспитания входят в блок духовно-нравственных ценностей. Об этом свидетельствуют положения вышеназванного плана, где отмечается, что совершенствование и развитие успешно зарекомендовавших себя форм и методов работы по патриотическому воспитанию включает в себя содействие укреплению и развитию общенационального сознания, высокой нравственности, гражданской солидарности, воспитание чувства гордости за исторические и современные достижения страны, уважения к культуре, традициям и истории народов, улучшение межэтнических и межконфессиональных отношений, уважения к Конституции, нормам социальной жизни, содействие созданию условий для реализации конституционных прав человека, его обязанностей и долга.

В последнее время в России набрало мощь всероссийское общественное движение «Волонтеры Победы», которое зародилось в 2015 году. В основном волонтерами Победы становятся студенты, которые занимаются сохранением исторической памяти, гражданско-патриотическим воспитанием, популяризацией изучения истории, а еще - заботятся о ветеранах ВОВ не только в праздники, но и в повседневной жизни. Однако есть и прямо противоположные примеры, когда кто-то пытается исказить факты истории России, внося вымышленные факты о роли нашей страны в разгроме фашизма во Второй мировой войне и победе в Великой Отечественной войне. Так, на сайте Судебного департамента при Верховном Суде РФ приводится следующий пример. Ветеран Великой Отечественной Войны И.С. Артеменко в видеоролике выступил в поддержку новых поправок в Конституцию РФ. Интернет- блогер, являясь пользователем сервиса Telegram и владельцем страницы в сети Twitter, так прокомментировал этот видеоролик. Однако, Верховный Суд счел, что данный гражданин имел «умысел на публикацию сведений, подрывающих авторитет потерпевшего, и носят заведомо ложный характер, порочащие честь и достоинство ветерана, подрывают его репутацию. На этом

основании Мировой суд Бабушкинского района г. Москвы признал блогера виновным в клевете (ч. 2 ст. 128.1 УК РФ) в адрес 95-летнего ветерана ВОВ И.С. Артеменко. Безнравственными и непозволительными являются действия блогеров, которые, попирают права и свободы других людей, ради того, чтобы привлечь внимание к своему профилю в социальных сетях, заработать себе лишние «лайки». Популярность сервисных ценностей, заключающихся в росте материального благосостояния и личного комфорта, а также, популярность любой ценой, толкают молодое поколение россиян на совершение не только безнравственных поступков, но и на нарушение закона. Такое пагубное воздействие в условиях информационного общества усиливается за счет информационных коммуникаций и падения нравственных ценностей, идеалов и деформации правового сознания. Особый интерес представляет судебная практика г. Волгограда. Так, в Волгограде возбудили уголовное дело по статье 244 УК РФ «Надругательство над телами умерших и местами их захоронения» в отношении студента Волгоградского института управления, который ради привлечения подписчиков на свою страницу в социальной сети TikTok в полуголом виде танцевал на братской могиле у статуи «Родина-мать» на Мамаевом Кургане, где захоронены 34 505 человек. При очевидных плюсах появления блогеров (желание делиться знаниями с окружающими, открытость, проводить благотворительные акции, сбор средств от которых идет напрямую к тем, кто нуждается в помощи), есть и ряд моментов, требующих особого внимания. В последнее время некоторые граждане РФ, а иногда даже политические лидеры зарубежных стран, прилюдно и открыто оскорбляют память о героях ВОВ, выдавая свои высказывания за смелость поступка или за оригинальность мнения (свободу слова). Тогда они становятся примером для подражания многих, особенно молодых, становятся фундаментом неоправданной бравады. Оскорбление ветерана не может восприниматься как частный случай чей-то невоспитанности. Резкие и несправедливые обвинения, брошенные представителю старшего поколения, тем более человеку воевавшему – это попытка посягнуть на нравственные ценности российского общества.

Приведем решение Шатровского районного суда Курганской области № 2А-270/2020 2А-270/2020 от 25 сентября 2020 г. по делу № 2А-270/2020. Суд рассмотрел исковое заявление прокурора района. В обоснование заявленных требований указал, что в ходе мониторинга сети «Интернет» выявлены сайты, где размещена фашистская символика. Массовое распространение нацистской символики оскорбляет чувства многонационального народа России и память о понесенных ВОВ жертвах и является распространением запрещенной информации, нарушает публичные интересы РФ и права неопределенного круга лиц, в том числе несовершеннолетних, в том числе право граждан на гарантированную Конституцией РФ жизнь в правовом государстве.

В информационном пространстве глобальной сети Интернет идет непримиримая борьба за влияние над «умами, сознанием людей», прежде всего молодого поколения, на их мировоззренческие и нравственно-духовные устои. Данный тезис подтверждает, что одним из неблагоприятных факторов, влияющих на стремительное снижение планки моральных ценностей, являются и отдельные СМИ с их разрушительным и деформирующим влиянием на массовое сознание и нравственно-психологический климат в обществе. Представляется, что кроме вышеуказанных мер, необходимо разработать следующие мероприятия, направленные на профилактику рисков и угроз для детей и связанные с использованием современных информационных технологий и информационно-телекоммуникационной сети «Интернет»:

- во-первых, создание отдельных интернет-браузеров для несовершеннолетних со встроенными ugl-адресами, необходимыми для познавательной и образовательной деятельности;
- во-вторых, установление специального программного обеспечения, ограничивающего общий доступ в Интернет, при покупке гаджетов для несовершеннолетних;
- в-третьих, анализ потребности отдельных возрастных групп при лимитировании скорости интернет-соединений, что сделает невозможным принимать участие в играх, пропагандирующих насилие, выкладывать ролики на YouTube, организовывать сомнительные online встречи.

На современном этапе развития страны социально-экономические, политические и правовые преобразования позволяют поставить вопрос о повышении роли государства в формировании в обществе значимых духовных ценностей, к которым относятся традиционные семейные ценности такие как семья, институт брака, дети, воспитание детей. Это возможно при защите общества от угроз, исходящих от антисоциальных явлений. Понятие национальных ценностей не определено в законодательстве, а в теории трактуется каждым автором по-своему. Как правило, определение национальных ценностей включает в себя несколько основных элементов, а именно: этнос, морально-нравственный аспект, духовные идеалы, традиции, исторические условия, преемственность поколений. Предприняв попытку интеграции выявленных составляющих, мы приходим к следующему определению: Национальные ценности в России – это основополагающие нравственно-этические, моральные образцы и нормы, аккумулирующие в себе своеобразие, самобытность, особенности характера, обычаи, традиции и уклад жизни, наиболее важные потребности многонационального народа России, сложившиеся под влиянием геополитического положения страны, в результате длительного исторического процесса и передаваемые из поколения в поколение.

В числе национальных ценностей России, определенных Конституцией РФ, находятся: утверждение прав и свобод человека, гражданского мира и согласия; равноправие и самоопределение народов; память предков, передавших нам любовь и уважение к Отечеству, веру в добро и справедливость; суверенная государственность и незыблемость демократической основы; благополучие и процветание Отечества; ответственность за свою Родину перед прошлым, нынешним и будущими поколениями; осознание себя частью мирового сообщества.

Такие понятия, как национальные ценности, национальные интересы и национальные приоритеты имеют много общего, однако отождествлять их было бы неправильным. основным отличием в проанализированных понятиях является то, что ценности – это, прежде всего, основополагающие нравственно-этические, моральные образцы и нормы; национальные интересы – это потребности государства в обеспечении защищенности и устойчивого развития личности, общества и государства; а национальные приоритеты – это те направления реализации национальных интересов, которые является наиболее важными и актуальными на определенный момент функционирования государства.

Считаем, что на сегодняшний день имеет место угроза трансформации национальных ценностей РФ. Незыблемые ориентиры и приоритеты, которые существовали на протяжении столетий, в условиях информационной войны против русского мира сегодня теряют свою значимость и заменяются на новые «сервисно-либеральные» – безнравственные ценности. Трансформация ценностей традиционного института семьи на сегодняшний день ставит под угрозу не только обеспечение нравственности в обществе, но и демографическую обстановку. Пропаганда нетрадиционной семьи, провозглашение нормой однополых браков ставит под угрозу моральный облик современного общества и противоречит национальным ценностям в РФ. Основные государственные органы, обеспечивающие защиту национальных ценностей РФ – это Президент РФ, Государственная Дума, Роскомнадзор, Министерство Культуры, Фонд защиты национальных ценностей, суды РФ и др.. В сложившейся на сегодняшний день обстановке информационной войны, мы можем наблюдать важнейшую роль в защите национальных ценностей такого государственного органа, как Роскомнадзор, который отслеживает пророссийскую пропаганду и сведения, дискредитирующие действия российских военных сил в различных источниках, и запрещает деятельность данных источников на территории РФ. В последнее время множество информационных платформ были признаны запрещенными на территории РФ. Все эти источники наносили серьезный вред национальным ценностям РФ, размещая неправдивую и порочащую РФ информацию, которая распространяла в обществе настроения против действующей власти и российских национальных ценностей. Многие публичные личности высказывали позицию относительного того, что им стыдно называться русскими. Основные правовые средства защиты национальных ценностей в Российской Федерации - это, прежде всего Конституция, закрепляющая основные национальные ценности, Стратегия национальной безопасности, а также КоАП РФ и УК РФ, которые устанавливают наказание за посягательство на национальные ценности РФ.

В декабре 2020 года Государственная дума РФ приняла в окончательном чтении законопроект об административной и уголовной ответственности за реабилитацию нацизма и публичное

оскорбление ветеранов ВОВ. А с января 2021 года была введена ответственность за публичное распространение заведомо ложных сведений о ветеранах, установлена уголовная ответственность за унижение чести и достоинства ветерана и за оскорбление памяти защитников Отечества. Так, в Конституцию РФ внесены положения о недопустимости отчуждения территорий государства и призывы к таким действиям (п. 2.1. ст. 67). Отмечая историю страны, сохраняя память предков, передавших нам идеалы и веру в Бога, а также преемственность в развитии государства, п.1 ст. 67 признает государственное единство. Распоряжением Правительства РФ от 12 ноября 2020 года г. № 2445-р утвержден план мероприятий по реализации Стратегии о развитии и воспитании в РФ. План, включающий в себя такие направления развития образования, как духовно-нравственное (направленное на достойное служение России), гражданско-патриотическое (укрепление «гордости за сопричастность к выдающимся деяниям предков и их традициям») и военно-патриотическое, подразумевающее увековечение памяти воинов и гордость за вооруженные силы РФ.

Считаем, что данные меры позволят защитить национальные ценности и обеспечить национальную безопасность нашей страны. Фактически все перечисленные направления патриотического воспитания входят в блок духовно-нравственных ценностей. Об этом свидетельствуют положения вышеназванного плана, где отмечается, что совершенствование и развитие успешно зарекомендовавших себя форм и методов работы по патриотическому воспитанию включают в себя: содействие укреплению и развитию общенационального сознания, высокой нравственности, гражданской солидарности; воспитание чувства гордости за исторические и современные достижения страны; уважение к культуре, традициям и истории народов; улучшение межэтнических и межконфессиональных отношений; уважение к Конституции РФ, нормам социальной жизни; содействие созданию условий для реализации конституционных прав человека, его обязанностей и долга.

ЛИТЕРАТУРА

1. Винокуров, В.И. Защита традиционных ценностей и проблемы национальной безопасности / В. И. Винокуров // Дипломатическая служба. – 2021. – № 6. – С. 518-527.
2. Корниенко, О.Ю. Роль и место национальных ценностей России // Социально-гуманитарные знания. 2021. №6. – С. 62-71.
3. Лихолетова, Н.В., Жаркова, Д.Ю. Героизм и его значение для современного общества / В сборнике: Современные научные взгляды в эпоху глобальных трансформаций: проблемы, новые векторы развития. Материалы XLII Всероссийской научно-практической конференции. Ростов-на-Дону, 2021. С. 863-866.

К.М. Паронян, С.М. Хоменко

УГОЛОВНО-ПРАВОВАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА НЕПРАВОМЕРНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПРИ БАНКРОТСТВЕ: ОБЪЕКТИВНЫЕ И СУБЪЕКТИВНЫЕ ПРИЗНАКИ

Аннотация. Настоящее исследование посвящено уголовно-правовой характеристике неправомерных действий при банкротстве, ее объективным и субъективным признакам. Авторы исследуют как нормативно-правовые основания привлечения к уголовно-правовой ответственности, так и доктринальные взгляды на данный вопрос. Детальное внимание уделяется характеристике и анализу объективных и субъективных признаков уголовно-правового состава данного деяния.

Ключевые слова: банкротство, несостоятельность, преступление, уголовно-правовое противодействие, признаки, объективная сторона, субъективная сторона.

K.M. Paronyan, S.M. Khomenko

CRIMINAL-LEGAL CHARACTERISTICS OF ILLEGAL ACTIONS IN BANKRUPTCY: OBJECTIVE AND SUBJECTIVE SIGNS

Abstract. This study is devoted to the criminal law characterization of illegal actions in bankruptcy, its objective and subjective features. The authors explore both the regulatory and legal grounds for bringing to criminal liability, and doctrinal views on this issue. Detailed attention is paid to the characterization and analysis of objective and subjective features of the criminal-legal composition of this act.

Keywords: bankruptcy, insolvency, crime, criminal law counteraction, signs, objective side, subjective side.

Признаки объективной стороны преступления закрепляются в уголовном законе. К общим признакам всех преступлений относится совершение определенного деяния, выраженного в действии или бездействии, которое может причинить ущерб охраняемым уголовным законом общественным отношениям, интересам и благам.

Ответственность за преступление, закрепленное в части 1 статьи 195 Уголовного кодекса Российской Федерации установлена за совершение следующих альтернативных действий:

- сокрытие имущества;
- сокрытие имущественных обязанностей;
- сокрытие имущественных прав;
- сокрытие информации об имуществе, его размерах, местоположении либо других сведений об имуществе;
- сокрытие информации об имуществе, его размерах, местонахождении либо других сведений об имущественных обязанностях;
- сокрытие информации об имуществе, его размерах, местонахождении либо других сведений по поводу имущественных прав;
- отчуждение имущества;
- передача имущества во владение другим лицам;
- уничтожение имущества;
- сокрытие документов бухгалтерской отчетности;
- сокрытие других учетных документов, которые отражают экономические действия юридического лица либо индивидуального предпринимателя;
- уничтожение документов бухгалтерской отчетности;
- уничтожение других учетных документов, которые отражающих экономические действия юридического лица либо индивидуального предпринимателя;
- фальсификация (подделка) документов бухгалтерской отчетности;
- фальсификация (подделка) других учетных документов, которые отражают экономические действия юридического лица либо индивидуального предпринимателя.

В научной литературе данную общность действий обычно объединяют с учетом характера деяний - сокрытие, отчуждение, передача, уничтожение, фальсификация (подделка).

Платонова М.В. рассматривая понятие «сокрытие» определяет его как процесс, который совершает субъект преступления, сущность которого выражается в частичном или полном утаивании определенных предметов от заинтересованных лиц. Применимо к данной статье сокрытие предполагает совершение действий (бездействий), которые направлены на выведение имущества из конкурсной массы должника, в счет которого должно происходить удовлетворение требования кредиторов, работников и оплата обязательных платежей [6].

В научной литературе вопрос, касающийся сокрытия имущества должника в результате бездействия, является дискуссионным. Так, по мнению Кудрявцева А.Г. сокрытие имущества путем бездействия является возможным – сюда относится непредставление документов, умолчание об имуществе [2].

Противоположной позиции придерживается Шмотенко А.А., указывая, что лексическое значение слова «сокрыть» подразумевает совершение активных действий, а также формулировка диспозиции части 1 статьи 195 Уголовного кодекса Российской Федерации перечисляя деяния именует их действиями [17].

Для сокрытия должниками используются различные формы – не включение имущества в бухгалтерские документы, также оно может быть в процессе инвентаризации подсчитано неверно, учтено по заниженной стоимости или неправомерно списано с баланса. Использование сокрытия в отношении информации о наличии счетов, ценных бумаг, которые связаны с деятельностью предполагает форму утаивания.

Отчуждение имущества предполагает под собой его сбыт в любой форме (возмездной или безвозмездной) третьим лицам, с целью сокрытия из конкурсной массы. Русинов И.А. определяя данное деяние, указывает, что отчуждение связано со сделками, где, как правило, ценовые условия невыгодны для должника: совершено безвозмездно или неравнозначное встречное исполнение, а также сделки, по документам, предусматривающие равномерное встречное исполнение, но фактическое его отсутствие [13].

Многие праведы считают, что сделки по передаче имущества во владение другим лицам не наносят серьезного вреда охраняемым общественным отношениям и поэтому их криминализация не требуется, так как передача во владение или пользование другим лицам не ведет к уменьшению уровня конкурсной массы должника.

Еще одной характеристикой объективной стороны преступления, указанного в части 1 статьи 195 Уголовного Кодекса Российской Федерации является уничтожение. Под уничтожением имущества, бухгалтерских или иных финансовых документов следует понимать определенное внешнее целенаправленное воздействие на них должником, в результате которого они приходят в непригодность для дальнейшего использования по назначению и не подлежат полному восстановлению.

По части 1 статьи 195 Уголовного Кодекса Российской Федерации: объективная сторона чаще всего представляет из себя заключение сделок, целью которых является выбытие имущества из собственности юридического лица, имеющего признаки банкротства, по заниженной цене, либо вообще без оплаты по таким сделкам. Такими сделками, в частности, могут быть:

- купля-продажа имущества (по заниженной стоимости, подконтрольному лицу, при непоступлении денежных средств от продажи);
- передача имущества распоряжением руководства унитарных предприятий;
- продажа имущества по итогам проведения торгов с нарушениями;
- мировое соглашение по фиктивной задолженности, с последующей передачей полученного по такому соглашению имущества должника;
- заключение фиктивных/мнимых договоров для признания кредиторской задолженности перед подконтрольным лицом;
- заключение мнимых договоров для вывода активов/имущества;
- поступление денежных средств от контрагентов на расчетные счета иных лиц, минуя счета должника;
- заключение соглашения об отступном, взамен исполнения обязательств по возврату основного долга, вытекающих из договоров займа при неравноценном исполнении;
- заключение договора уступки права требования дебиторской задолженности от платежеспособного контрагента, что причинило значительный ущерб должнику;
- выплата дивидендов при наличии признаков банкротства;
- внесение имущества в качестве вклада в уставный капитал другого юридического лица;
- передача имущества на безвозмездной основе;
- сокрытие имущества/документов.

Так, Рассказовский районный суд Тамбовской области, рассматривая дело № 1-67/2019 по части 1 статьи 195 Уголовного Кодекса Российской Федерации установил, что арбитражный управляющий, организуя проведение торгов в электронной форме в виде публичного предложения, необоснованно отказал одному из двух участников, предложившему наиболее высокую цену за реализуемое имущество. Вторым участником торгов было физическое лицо, не осведомленное о его преступном умысле и аффилированное с арбитражным управляющим. После физического лица признано победителем торгов, с ним заключен договор купли-продажи (сделка с заинтересованностью). Физическое лицо по существенно заниженной стоимости продало это имущество третьим лицам. Арбитражный

управляющий, дав незаконные распоряжения главному бухгалтеру должника, вывел со счетов должника практически все денежные средства, поступившие по договору купли-продажи в качестве вознаграждения.

Неправомерный отказ в допуске участника торгов был обжалован в арбитражном суде, договор купли-продажи имущества должника физическому лицу был признан недействительным. Однако имущество должника возвращено в конкурсную массу не было, так как было передано третьим лицам по договору купли-продажи. После арбитражный управляющий по аналогичной схеме передал по договору купли-продажи часть недвижимого имущества, входившего в конкурсную массу, тому же физическому лицу.

Сделка признана судом недействительной, но решение суда в части последствий недействительности также исполнено не было, а полученные денежные средства арбитражный управляющий вывел под видом вознаграждения себе. Действия конкурсного управляющего привели к нарушению прав должника и законных интересов кредиторов, в виде: нарушения порядка организации и проведения собрания кредиторов, в организации и проведении торгов по продаже имущества должника, повлекших отчуждение в пользу аффилированного лица имущества должника рыночной стоимостью 36 048 600 рублей и 14 483 000 рублей, на сумму которой была уменьшена конкурсная масса должника [11].

Объективная сторона преступления, предусмотренного частью 2 статьи 195 Уголовного кодекса Российской Федерации «Неправомерное удовлетворение имущественных требований отдельных кредиторов за счет имущества должника – юридического лица руководителем юридического лица или его учредителем (участником) либо гражданином, в том числе индивидуальным предпринимателем, заведомо в ущерб другим кредиторам» чаще всего выполняется посредством совершения действий, которые нарушают очередность удовлетворения требований кредиторов должника, создавая преимущество перед определенными кредиторами.

Неправомерное удовлетворение имущественных требований – под удовлетворением имущественных требований понимается исполнение обязанностей должником, которые предусмотрены обязательством и возлагаемых на него в соответствии с условиями обязательства, требованиями закона или иных правовых актов, а при отсутствии установленных условий и требований применяется обычай делового оборота или иными обычно предъявляемыми требованиями [3].

Необходимость удовлетворения требований кредиторов в порядке очередности, установленной законом, имеет принципиальное значение, так как активов банкротства может не хватить для удовлетворения всех требований кредиторов.

По правилу очередности к удовлетворению кредиторов последующей очереди переходят только после полного удовлетворения кредиторов предыдущей очереди; в случае недостаточности средств должника для удовлетворения требований одной очереди эти требования удовлетворяются по соразмерности, пропорционально требованиям каждого кредитора. При осуждении по части 2 статьи 195 Уголовного Кодекса Российской Федерации традиционным в обосновании обвинения является указание судов на нарушение очередности и пропорциональности удовлетворения имущественных требований кредиторов.

Гуковским городским судом Ростовской области было рассмотрено дело №1-157/2015: подсудимый, осознавая, что Общество признано несостоятельным (банкротом), в отношении должника открыта процедура конкурсного производства, имея умысел на неправомерное удовлетворение имущественных требований отдельных кредиторов за счет имущества должника, достоверно зная о планируемых поступлениях денежных средств на расчетный счет Общества от реализации товаров, а также об имеющихся у организации - должника обязательствах по текущим платежам, неоднократно давал указания работникам отдела бухгалтерии Общества, при наличии текущих обязательств второй очереди перед работниками Общества в виде заработной платы, и до ее погашения, осуществлять платежи путем перечислений с расчетного счета Общества на расчетные счета других кредиторов по текущим обязательствам третьей и четвертой очереди [9].

Объективная сторона по части 2 данной статьи 195 УК РФ может выражаться такими действиями как:

- удовлетворение имущественных требований подконтрольной организации при наличии признаков банкротства;
- заключение соглашения о взаимозачете с контрагентами;
- заключение договора уступки прав требования для погашения задолженности перед конкретным контрагентом;
- передача имущества отдельному кредитору по договору купли - продажи в ущерб другим кредиторам;
- необоснованное начисление и выплата заработной платы;
- оформление фиктивных договоров купли-продажи имущества должника без фактической оплаты денежными средствами.

Нередко указанные действия сопровождаются предоставлением арбитражному управляющему бухгалтерской отчетности и иной документации, содержащей заведомо ложные сведения, чтобы затруднить оперативное реагирование на незаконное удовлетворение требований отдельных кредиторов.

При квалификации содеянного по ч. 1, 2 ст. 195 УК РФ криминалисты предлагают руководствоваться фактически процессуальными презумпциями несостоятельности и основаниями для возбуждения дела о несостоятельности должника. Актуальная судебная практика идет по этому же пути. Изложенное понимание не только является методологически неверным, но и существенно снижает уголовно-правовой потенциал упомянутых норм уголовного права за счет сужения сферы их действий [15].

Мы полностью согласны с мнением Саппарова Р.Р. С точки зрения того, что перечисление действий, характеризующих противоправность, носит преимущественно иллюстративный характер, так как этот список можно продолжать и дальше, а изменения вносятся каждый год, в зависимости от экономической ситуации в стране. Но сама суть преступления не указывается – уменьшение конкурсной массы вне зависимости от того, как оно было совершено.

Основным признаком, характеризующим действие как преступление, применительно к части 1 и части 2 статьи 195 Уголовного Кодекса Российской Федерации, является именно уменьшение конкурсной массы, а само по себе совершение вышеуказанных действий преступлением не является [14].

Составы преступлений, предусмотренные частью 1 и 2 рассматриваемой статьи, в качестве одного из признаков объективной стороны преступления указывают обстановку совершения – наличие признаков банкротства. Установление точного момента возникновения признаков банкротства позволяет определить четкие временные границы действия уголовно-правового запрета в отношении деяний, предусмотренных частью 1 и 2 статьи 195 Уголовного Кодекса Российской Федерации. Стоит отметить, что понимание обстановки неправомерных действий при банкротстве в научной литературе и судебной практике основывается на буквальном, а не содержательном уяснении положений законодательства о несостоятельности, к которому отсылают диспозиции этих составов преступлений.

Для устранения вышеупомянутой казуистичности нормы Филиппов С.Н. и Иванов М.Г. предлагают изменить признак обстановки совершения преступления, указав в диспозиции: «...если эти действия совершены после введения в отношении должника процедуры наблюдения» [16].

По части 3 статьи 195 Уголовного Кодекса Российской Федерации объективная сторона выполняется посредством совершения действий, которые ограничивают арбитражного управляющего в деятельности по поиску и возврату активов должника:

- в незаконном воспрепятствовании деятельности арбитражного управляющего либо временной администрации кредитной организации;
- в уклонении или отказе от передачи арбитражному управляющему либо временной администрации кредитной организации документов, необходимых для исполнения возложенных на них обязанностей, или имущества, принадлежащего юридическому лицу либо кредитной организации, в случаях, когда функции руководителя юридического лица либо кредитной организации возложены на арбитражного управляющего или руководителя временной администрации кредитной организации, которые впоследствии причинили крупный ущерб.

Под незаконным воспрепятствованием деятельности арбитражного управляющего либо временной администрации кредитной организации понимается создание таких условий, которые не позволяют им в полной мере осуществлять свои функции. Например, ограничение доступа временной администрации в помещение кредитной организации или к ее документации и иным носителям информации [4].

Уклонением от передачи являются действия или бездействие, направленные на не передачу документов или имущества при отсутствии явно выраженного отказа от передачи.

Отказ от передачи представляет собой открытые демонстративные действия, свидетельствующие о нежелании передавать документы или имущество.

Преступлением следует признавать любые действия (бездействия), если они мешают арбитражному управляющему или руководителю временной администрации кредитной организации выполнять возложенные на них законом обязанности, что повлекло за собой последствие в виде крупного ущерба.

В частности, объективная сторона преступления в рамках данного состава может быть выражена в следующем:

- не передача документов арбитражному управляющему, что впоследствии повлекло крупный ущерб из-за невозможности осуществления обязанностей, возложенных на арбитражного управляющего;
- уклонение учредителя и руководителя от передачи имущества арбитражному управляющему;
- сокрытие должником информации об открытых счетах, снятие денежных средств со счетов;
- непередача документов и денежных средств конкурсному управляющему другим конкурсным управляющим.

Указанные действия влекут невозможность в полном объеме исполнять обязанности, возложенные на арбитражного управляющего ФЗ РФ «О несостоятельности (банкротстве)», в частности по оспариванию сделок должника, обнаружению имущества должника, что впоследствии влияет на возможность удовлетворения требований кредиторов.

Таким образом, подводя итог исследования объективных признаков неправомерных действий при банкротстве можно сделать вывод о том, что быть обязательным условием установления наличия признаков банкротства, как обстановки совершения преступления, предусмотренного рассматриваемой статьей должно быть решение или определение арбитражного суда. При этом для устранения двусмысленности в описании данного признака необходимо соответствующее указание в уголовном законе.

Субъектом неправомерных действий при банкротстве, предполагающих обязательное юридическое или документационное оформление, может быть только лицо, которое в силу имеющихся у него полномочий в состоянии совершить соответствующие действия.

Субъект преступления в части 1 статьи 195 Уголовного Кодекса Российской Федерации прямо не указан, но в связи с разнообразием субъектов, признанных несостоятельными можно определить круг субъектов данного преступления, к ним относятся: руководитель юридического лица, его учредитель (участник); индивидуальный предприниматель; лицо, наделенное полномочиями осуществлять действия по распоряжению имуществом (внешние и конкурсные управляющие); руководитель временной администрации финансовой организации (если временная администрация осуществляет полномочия исполнительных органов этой организации).

В случае принятия незаконного решения о отчуждении имущества организации членами коллегиального исполнительного органа они вместе с руководителем организации берут на себя уголовную ответственность как соисполнители либо как соучастники преступления, совершенного руководителем юридического лица [5].

Часть 2 ст. 195 УК РФ называет специальный субъект преступления: им может быть руководитель юридического лица или его учредитель (участник) либо индивидуальный предприниматель.

Таким образом, руководителями должны признаваться внешние управляющие, а лица, исполняющие обязанности временного управляющего, административного управляющего или конкурсного управляющего, только в том случае, когда после введения внешнего управления арбитражный

суд возлагает на них исполнение обязанностей и осуществление прав внешнего управляющего. Эти обязанности возлагаются до даты утверждения внешнего управляющего.

Субъектом незаконного воспрепятствования по ч. 3 ст. 195 УК РФ в соответствии с формулировкой текста закона могут быть не только руководитель должника, временный управляющий, административный управляющий или внешний управляющий, но и другие работники должника и иные лица – то есть общий субъект - любое вменяемое лицо, достигшее возраста 16 лет.

Субъективная сторона преступления, предусмотренного статьей 195 Уголовного Кодекса Российской Федерации характеризуется прямым или косвенным умыслом – лицо осознает общественную опасность своих действий (бездействий), предвидит возможность или неизбежность наступления преступных последствий в виде причинения крупного ущерба и либо желает их наступления, либо не желает, но сознательно допускает или относится к ним безразлично.

Некоторые ученые придерживаются иной точки зрения, утверждая, что субъективную сторону правонарушений при банкротстве следует определять виной в форме прямого умысла, являющегося заранее обдуманном и неопределенным, данный вывод сделан исходя из того, что данное преступление совершается в предпринимательской сфере, в которой практически все действия, операции, направленные на организацию работы с государством, контрагентами и другими субъектами отношений в этой сфере, являются результатом программных действий. Планирование этих действий неразрывно связано с оценкой, взвешиванием возникновения возможных последствий, как положительных, так и отрицательных, включая неизбежный ущерб кредиторам, учредителям организации-должника и другим потерпевшим, в связи со спецификой совершенных действий, для преступника очевидны [1].

Понимание высокой вероятности возникновения уголовных последствий как естественного следствия его целенаправленных действий позволяет говорить о наличии у человека желания нанести вред защищаемым общественным отношениям и его участникам. Эти последствия скрыты сознанием преступника в их самой общей форме, они не определяются с точки зрения размера и потерпевшего, но выступают закономерным результатом деяния, поскольку связаны с ним и сопутствуют ему.

Умыслом виновного должно охватываться не только банкротство как таковое, но и наступивший вследствие банкротства крупный ущерб, то есть субъект преступления обязан предвидеть не только банкротство, но и нанесенный им крупный ущерб.

Жердевским районным судом Тамбовской области было рассмотрено дело №22-635/2016 Гражданин обвинялся в том, что являясь генеральным директором ООО, распорядившись вверенным ему имуществом, достоверно зная о том, что указанное общество имеет признаки банкротства, предпринял действия, направленные на незаконное отчуждение принадлежащего ООО имущества по существенно заниженной стоимости, а именно произвел отчуждение имущества общества на сумму гораздо ниже его рыночной стоимости, причинив кредитору крупный ущерб.

Обязательным условием для привлечения лица к уголовной ответственности за правонарушения при банкротстве по статье 195 Уголовного Кодекса Российской Федерации является умышленное совершение этих действий при наличии признаков банкротства и причинение в результате их совершения крупного ущерба. Между тем, умысел на совершение указанных преступлений ни органами следствия, ни судом установлен не был. В ходе судебного следствия обвиняемый показал, что отчуждение недвижимого имущества было произведено, так как нужны были денежные средства, содержать это имущество в потребном виде не было возможности, в связи с чем, он принял решение о продаже части имущества. О том, что организация имеет признаки банкротства, он не знал.

При таких условиях, согласно положениям, пункт 3 части 2 статьи 302 Уголовно-процессуального Кодекса, Гражданин был обоснованно оправдан, ввиду отсутствия состава преступления, поскольку его действия, согласно уголовному закону, не являлись преступлением, и в его действиях не было всех необходимых признаков преступления [10].

Неоднозначность в определении субъективной стороны состоит в том, что форма вины может определяться как относительно преступления в целом, так и отдельно, исходя из отношения к деянию и отдельно по отношению к последствиям.

В то же время Разумова Т.А., в своей работе указывает на «умысел нельзя определять отдельно по действиям и по последствиям, так как эти составляющие преступлений связаны единым умыслом,

и их формальное разделение при определении умысла является некорректным. Лицо, совершающее преступление с позиции юриспруденции может не знать, что такое «крупный ущерб», а оценка размера ущерба и характеристика последствий является обязанностью органов предварительного следствия и суда. Но это не изменяет факта, что банкрот желал именно наступления конкретных последствий, то есть он действует с прямым умыслом» [12].

Зачастую в судебной практике встречаются ситуации, когда представитель защиты указывает на отсутствие у своего подзащитного прямого умысла, например, исходя из того, что при удовлетворении долгов сначала кредиторам третьей очереди к неизбежно причиняемому ущербу другим кредиторам глава фирмы отнесся безразлично и на основании этого защита выступила с требованием прекратить дело, так как данное преступление может быть совершено только с прямым умыслом, которого у его подопечного не было.

Рассматривая аналогичные ситуации, в литературе указывается, что следователь и прокурор должны оценивать объективные обстоятельства, и в дальнейшем на основании данного анализа делают вывод о том, что, несмотря на то какие бы версии не выдвигал обвиняемый, он не мог не понимать очевидных негативных последствий своих действий – причинения ущерба, лицу предъявляется обвинение в совершении преступления с прямым умыслом.

Понимание общественно опасного характера совершенного деяния и предвидение общественно опасных последствий определяют процессы, происходящие в сознании, именно они составляют интеллектуальный элемент прямого умысла, а желание наступления таких последствий составляет волевой элемент прямого умысла.

Интеллектуальный момент умысла состоит в осознании виновным общественно опасного характера своих действий и предвидении возможности или неизбежности наступления общественно опасных последствий в виде причинения крупного ущерба [7].

Говоря о времени возникновения преступного намерения, обычно различают заранее обдуманый и внезапно возникший умысел. Поскольку это преступление, как указано выше, совершается в предпринимательской сфере, где любое решение принимается только после тщательного рассмотрения, можно предположить, что намерение совершить незаконные действия в рамках банкротства является заранее преднамеренным.

Рассматривая преступление, предусмотренное частью 2 статьи 195 Уголовного Кодекса Российской Федерации, основным обстоятельством является наличие признаков несостоятельности, о которых виновное лицо знало. В таком случае при принятии какого-либо решения субъект преступления должен был осознавать, что конкурсной массы (имущество должника, на которое может быть обращено взыскание) явно недостаточно для удовлетворения требований кредиторов всех очередей, и такое удовлетворение приведет к причинению ущерба всем остальным кредиторам, что непосредственно должно усматриваться из обстоятельств уголовного дела.

Вологодским районным судом Вологодской области было рассмотрено дело №1-20-2015: подсудимый, достоверно зная о наличии у Общества признаков банкротства, действуя умышленно, с целью удовлетворения имущественных требований отдельных кредиторов Общества, за счет имущества указанного общества, в ущерб другим кредиторам третьей очереди, отдавая предпочтение отдельным кредиторам, заключил ряд сделок, в результате которых последним был причинен крупный ущерб. В частности, будучи дисквалифицированным с должности генерального директора Общества, подсудимый, являясь безусловным авторитетом для своей дочери, назначенной генеральным директором Обществом, отдал ей поручение заключить от имени Общества договоры цессии. Указанные преступные действия подсудимого привели к уменьшению активов (конкурсной массы) Общества, что лишило кредиторов возможности получения от общества имеющейся задолженности в полном объеме и причинило кредиторам крупный ущерб на указанную сумму пропорционально суммам их требований, включенных в реестр требований кредиторов. Подсудимый, при наличии признаков банкротства Общества, совершил безвозмездную передачу во владение и отчуждение имущества последнего подконтрольным ему юридическим лицам, в результате чего произошло уменьшение его конкурсной массы, что лишало кредиторов возможности получения от Общества, в полном объеме имеющейся задолженности пропорционально суммам их требований, включенных в реестр требований кредиторов, и тем самым им был причинено кредиторам крупный ущерб [8].

Характер деяний, указанных в диспозиции ч. 3 ст. 195 УК РФ, также, на наш взгляд, предусматривает прямой умысел. Интеллектуальный элемент умысла в составе неправомерных действий при банкротстве состоит в осознании субъектом преступления общественно опасного характера своих действий и предвидении возможности или неизбежности наступления общественно опасных последствий в виде причинения крупного ущерба. Также виновный должен осознавать факт введения в отношении должника одной из процедур, применяемых в деле о банкротстве, а также факт возложения функций руководителя юридического лица, в том числе кредитной организации, на арбитражного управляющего, руководителя временной администрации кредитной или иной финансовой организации [7].

Так, конкурсным управляющим было направлено по почте России требование о передаче всей документации по юридическому адресу Общества и по адресу проживания подсудимого. Направлялись запросы в государственные органы о наличии за Обществом объектов недвижимости и транспортных средств, в ходе чего было установлено, что данные объекты сданы в аренду. Действий по возврату данного имущества не было предпринято. Фактически действия подсудимого были направлены на умышленное уклонение от передачи арбитражному управляющему документов, необходимых для исполнения возложенных на него обязанностей, и принадлежащего юридическому лицу имущества. Подсудимому было достоверно известно о введении (начале) Арбитражным судом процедуры банкротства. Он знал о назначении арбитражного управляющего. В трехдневный срок он не принял мер к возврату от аудитора всех бухгалтерских документов и не передал арбитражному управляющему. Передача имущества также не произведена без уважительных причин. Используемые им доводы как раз и были созданы для придания видимости невозможности выполнить законные предписания, для выполнения судебным приставом-исполнителем процедуры истребования документов и имущества.

Щербина М.С. указывает, «преступления по статье 195 Уголовного Кодекса Российской Федерации могут быть совершены с неконкретизированным умыслом, то есть при совершении неправомерных действий при банкротстве, субъект этого деяния осознает, что он своими действиями причиняет ущерб, но не осознает количественных показателей этого ущерба» [18].

Мотивы и цели преступления не указаны в числе обязательных признаков состава, так как они могут быть любыми, не являются обязательными и на квалификацию никак не влияют.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что ввиду экономического характера последствий рассматриваемого преступления, их объективная вредность для кредиторов, учредителей организации-должника и других потерпевших в силу специфики совершаемых деяний виновного является очевидной. Нельзя не учитывать тот факт, что люди, которые занимаются данным видом деятельности обладают финансовой информацией и определенными знаниями в этой области. Это говорит о том, что субъект не может не осознавать общественно опасный характер своих действий и не предвидеть возможность (неизбежность) причинения им крупного ущерба.

ЛИТЕРАТУРА

1. Журавлева, Е.Н. Криминальное банкротство: уголовно-правовая характеристика и вопросы квалификации: Дис. ... канд. юрид. наук. – 2019. – С. 123-125.
2. Кудрявцев, А.Г. Актуальные проблемы уголовной ответственности за преступления, связанные с банкротством, на современном этапе: автореф. дисс. канд. юрид. наук. Волгоград, 2004. – С. 16.
3. Кузьминов, Д.А. Признаки объективной стороны состава преступления, предусмотренного ч. 2 ст. 195 УК РФ // Научный вестник Омской академии МВД. – №4(55). – 2014. – С.22-25.
4. Методические рекомендации по выявлению и пресечению преступлений в сфере экономики и против порядка управления, совершенных сторонами исполнительного производства (утв. ФССП России 15.04.2013 N 04-4) // СПС КонсультантПлюс (дата обращения: 07.05.2021).
5. Платонова, М.В. Проблема определения субъекта уголовной ответственности при неправомерных действиях при банкротстве // Теоретические аспекты юриспруденции и вопросы правоприменения – 2020. – С. 160-163.
6. Платонова, М.В. Проблематика определения объективных признаков части 1 статьи 195 «Неправомерные действия при банкротстве» // E-SCIO. – №4(43). – 2020. – С. 492-496.
7. Преступления против личности: учебное пособие / отв. ред. Наумов А.В., Кибальник А.Г. – М.: Издательство Юрайт, – 2017. – С.124.
8. Приговор Вологодского районного суда Вологодской области от 22.04.2016 г. № 1-20-2016 // СПС КонсультантПлюс (дата обращения: 08.05.2021).

9. Приговор Гуковского городского суда Ростовской области от 29.07.2015 г. № 1-157/2015//СПС КонсультантПлюс (дата обращения: 07.05.2021).
10. Приговор Жердевский районный суда Тамбовской области от 23.03.2016 г. № 22-635-2016//СПС КонсультантПлюс (дата обращения: 07.05.2021).
11. Приговор Рассказовского районного суда Тамбовской области от 15.04.2019 г. № 1-67/2019//СПС КонсультантПлюс (дата обращения: 05.05.2021).
12. Разумова, Т.А. Вопросы квалификации преднамеренного банкротства по субъективной стороне // Научный поиск. – 2017. – №1-2. – С. 57.
13. Русинов, И.А. Признаки объективной стороны неправомерных деяний при банкротстве и их уголовно-правовая оценка//Вестник Казанского юридического института МВД России. – 2016. –С. 103-106.
14. Саппаров, Р.Р. Объективная сторона преступления, предусмотренного частью 1 статьи 195 Уголовного кодекса Российской Федерации//Наука и право. – №5. – 2019. – С. 165-170.
15. Субачев, А.К. Проблемы установления обстановки совершения неправомерных действий при банкротстве (ЧЧ. 1, 2 Ст. 195 УК РФ)//Актуальные проблемы Российского Права. –№1(122) – 2021. – С. 120-127.
16. Филиппов, С.Н., Иванов М.Г. Отдельные спорные вопросы при квалификации неправомерных действий при банкротстве// Актуальные проблемы правовой защиты бизнеса: вызовы и риски современности и пути их решения – 2019. – С. 407-412.
17. Шматенко, А.А. Деяния как элемент объективной стороны неправомерных действий при банкротстве (ч.1 ст. 195 УК РФ)//Юридическая наука. – №3. – 2013. – С. 103-106.
18. Щербина, М.В. Субъективная сторона неправомерных действий при банкротстве//Молодежь и актуальные проблемы современной науки. – 2018. – С. 176-179.

А.М. Разогреева, А.А. Чутченко

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОГО УГОЛОВНОГО ПРАВА В НОВЫХ ПОЛИТИКО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ ОБСТОЯТЕЛЬСТВАХ

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена изменениями в сфере уголовной политики регулирования экономических преступлений в новой политико-экономической реальности. Цель работы состоит в оценке уголовной политики в сфере преступлений экономической направленности с точки зрения оптимального воздействия на экономику, при параллельном прагматическом прогнозе действий законодателя.

Ключевые слова: уголовно-правовая политика, экономическая теория права, экономическая политика, уголовно-правовой запрет, криминализация, пенализация, правовой прогноз, экономическое уголовное право.

A.M. Razogreeva, A.A. Chutchenko

PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF ECONOMIC CRIMINAL LAW IN THE NEW POLITICAL AND ECONOMIC CIRCUMSTANCES

Abstract. The relevance of the study is due to changes in the field of criminal policy regulation of economic crimes in the new political and economic reality. The purpose of the work is to assess the criminal policy in the field of economic crimes from the point of view of the optimal impact on the economy, with a parallel pragmatic forecast of the actions of the legislator.

Keywords: criminal law policy, economic theory of law, economic policy, criminal law prohibition, criminalization, penalization, legal forecast, economic criminal law.

Постановка проблемы. Фиксируемая в последние десятилетия высокая изменчивость уголовного закона обусловлена переменчивостью уголовной политики властей. Для экономического уголовного права уровень подвижности еще выше. При этом характер изменений не является линейным,

в нем проявляются взаимоисключающие тенденции, которые не всегда поддаются однозначной интерпретации. Важно, что корректировка уголовно-правовой политики в этой сфере осуществляется не в «безвоздушном пространстве»: она происходит на фоне и в связи с меняющейся экономической политикой.

Существенное изменение экономической политики последнего периода, очевидно, должно повлечь за собой изменение уголовного закона в этой части. В настоящей статье, используются теоретические подходы, предложенные экономической теорией права. Мы рассуждаем о возможных сценариях развития уголовного законодательства в условиях адаптации российской экономики к санкционному воздействию. Возможные изменения уже были анонсированы Председателем комитета Совета Федерации по конституционному законодательству Андреем Клишасом, который заявил, об ожидающемся законопроекте в части корректировки ст. 201 УК РФ.

Соотношение экономической и уголовной политики. Экономическая политика как вектор развития общественной жизни общества имеет своей целью обеспечение устойчивого развития экономических отношений в определённых геополитических обстоятельствах. Объект экономической политики – общественные отношения в сфере экономики есть такое взаимодействие хозяйствующих субъектов, при котором производство, распределение, обмен и потребление являются наиболее эффективными. В свою очередь уровень результативности и оперативности экономической политики возможно отследить по качественно-количественному показателю издержек. С точки зрения экономики, издержки представляют собой явные и альтернативные затраты, потраченные на ресурсы (товары, услуги, работы) необходимые для достижения той иной цели. Так, возникает проблема соотношения издержек и уголовного наказания, например, вопрос о целесообразности пожизненного содержания заключённых в тюрьмах, которые как известно содержатся государством.

Экономическая политика есть сложноустроенное явление, результат деятельности государства и оттого ей присуща институциональность и структурность. В этом качестве она направлена на контроль тех процессов, которые протекают в названных институтах. Механизмами государственного влияния на сообщество предпринимателей в настоящее время выступают налогообложение (в качестве классического инструмента экономической политики) и гибкое экономическое регулирование рынка, выраженное в принятии ограничивающих/поддерживающих мер (в качестве меры переходного периода). Таким образом, говоря об экономической политике разных периодов мы обращаем внимание на такие ее инструменты как рынок, плановое регулирование экономики и поддерживающие (ограничивающие) меры и их различные комбинации.

Экономическая политика направлена на регулирования таких экономических институтов как собственность, предпринимательская деятельность, управление экономикой и налогообложение. Связь между институтами достигается за счет сбалансированной работы специального инструментария: рынка и экономического регулирования. Если рассматривать рынок как экономическую категорию, то он представляется совокупной системой свободных отношений в процессе экономической деятельности. Экономическое регулирование призвано контролировать нестабильные, с позиции характерных признаков рынка, спрос и предложение за счет применения государственных мер. Уже здесь прослеживается взаимовлияние права и экономики. Право выступает механизмом-регулятором в экономической политике, однако, такое понимание их взаимосвязи является узким и не охватывает всего спектра отношений, возникающих между правовой и экономической политикой. Одновременно эти же институты оказываются объектами воздействия уголовно-правовой политики, но путем использования специфических инструментов уголовно-правовой политики – (де)криминализации и (де)пенализации.

В целях настоящего исследования особый интерес представляют основные макроэкономические институты как структурные элементы экономической политики. Базисом в развитии межхозяйственных экономических связей выступают отношения собственности и предпринимательства. Именно поэтому анализ правового регулирования именно этих институтов будет, по нашему мнению, наиболее точно отражать вектор направленности экономической политики. В силу возможного смещения в использовании инструментов экономической политики от рыночных к плановым и кризисным мы дополняем традиционные экономические объекты в уголовном праве анализом комплекса управленческих норм в частном и публичном секторе (глава 21 и глава 30 УК РФ).

Уголовная политика в широком ее понимании является комплексом концепций (представлений об уголовно-правовом воздействии и его пределах), реализованных в законодательно разработанных и закрепленных уголовно-правовых мерах, выработанных государством-властным субъектом. Ее основными инструментами является: определение круга деяний, которые должны признаваться преступлениями (проблема криминализации/декриминализации); определения характера и объема методов уголовно-правовой борьбы с преступностью, в особенности видов наказания и пределов санкций (проблема пенализации/депенализации), определения путей повышения эффективности воздействия уголовно-правовых мер на правосознание населения (проблема правового воспитания).

В целом, процедуру криминализации можно описать как систему обоснованных действий по разработке критериев оценки характера и степени общественной опасности деяний, критериев признания их преступными, определению оснований и условий уголовной ответственности, систем и видов уголовных наказаний, соразмерности санкций степени опасности преступлений и личности преступников, соотношению наказаний и мер общественного воздействия и др. Таким образом, проследив тенденции в вопросах криминализации (здесь и далее рассматриваем криминализацию в широком смысле, вкладываемом в ее понятие) становится возможным выявить и проанализировать тенденции уголовной политики, которая:

- Во-первых, имеет экономическую стоимость, т.е. влечет экономические издержки на ее реализацию.
- Во-вторых, в сфере экономических преступлений выступает инструментом не только правовой, но и экономической политики в части государственного воздействия на основные экономические институты.

В связи с необходимостью установить будущие лейтмотивы законодателя в экономической сфере в фокусе действия уголовного закона следует исходить из исторически складывающихся attitudes законодателя в целом относительно изменения уголовного законодательства, и, соответственно, прослеживая изменения векторов направленности уголовной политики в зависимости от диверсификации складывающихся общественных отношений. Подчеркнем, что вектор уголовной политики в абсолюте дифференцируется на два диаметрально противоположных направления: расширение и сужение уголовно-правового запрета. Отклонение вектора уголовной политики к какому-либо из указанных направлений становится возможным за счет изучения применяемых средств криминализации в ответ на происходящие в экономической, политической и социальной жизни общества изменения.

Таким образом, говоря об экономической и уголовной политике в сфере воздействия на основные институты экономики, мы можем говорить о различных аспектах их соотношения:

1) Уголовно-правовая политика и ее реализация имеет некую экономическую стоимость – в части содержания правоохранительных органов и судебной системы, стоимости вложенных ресурсов в производство по уголовному делу, содержанию уголовно-исполнительной системы в балансе с желаемыми результатами уголовной политики;

2) Уголовная политика в части экономических преступлений является элементом прямого государственного воздействия на экономику, то есть инструментом экономической политики;

3) Объекты экономической и уголовно-правовой политики в части преступлений в сфере экономики совпадают. В разные исторические периоды в качестве таковых выступают такие институты экономики как собственность, предпринимательство, управление экономикой, налогообложение.

Теоретическая модель анализа и прогноза. Экономическая теория права, которая выступает в этой работе в качестве основной теоретической рамки, исходит из того, что для проведения мер и процедур экономической политики государство обязано легализовать свои намерения и санкционировать попытки их пресечения. В этой перспективе возникает вопрос соразмерности затрат на правотворчество и правоприменение (то, что в экономической теории носит название транзакционных издержек) и достижения целей уголовно-правовой политики в целом и уголовной политики как элемента экономической политики. Базовый постулат экономической теории права заключается в необходимости использовать ресурс права для решения стоящих перед обществом задач эффективно, то есть пытаясь свести к минимуму транзакционные издержки использования правовых институтов.

Преломляя изложенное к призме уголовного права, отметим, что оптимальной уголовно-правовой моделью в этом смысле можно считать такое устройство уголовного закона, при котором при минимуме средств и объема криминализации государство решает стоящие перед ним экономические задачи. Идеальный баланс уголовной и экономической политики с точки зрения экономической теории права достигается в точке нулевого баланса:

1) Издержки, затраченные на уголовную политику, не должны превышать пользы для общества (и экономики) при применении уголовно-правовых мер (достижение целей уголовной политики);

2) Комплекс применяемых уголовно-правовых мер не должен приводить к негативным последствиям для реальной экономики – рецессии, снижения роста ВВП, ухода легальной экономики в теневой сектор и т.п.

Таким образом, суть нулевого баланса заключается в таком сосуществовании уголовного и экономического, при котором поставленные цели достигаются наиболее оптимальным образом, когда затраты на уголовную репрессию не превышает издержки от ее применения, а воздействие уголовного запрета на экономику не является отрицательным (Рис. 1).

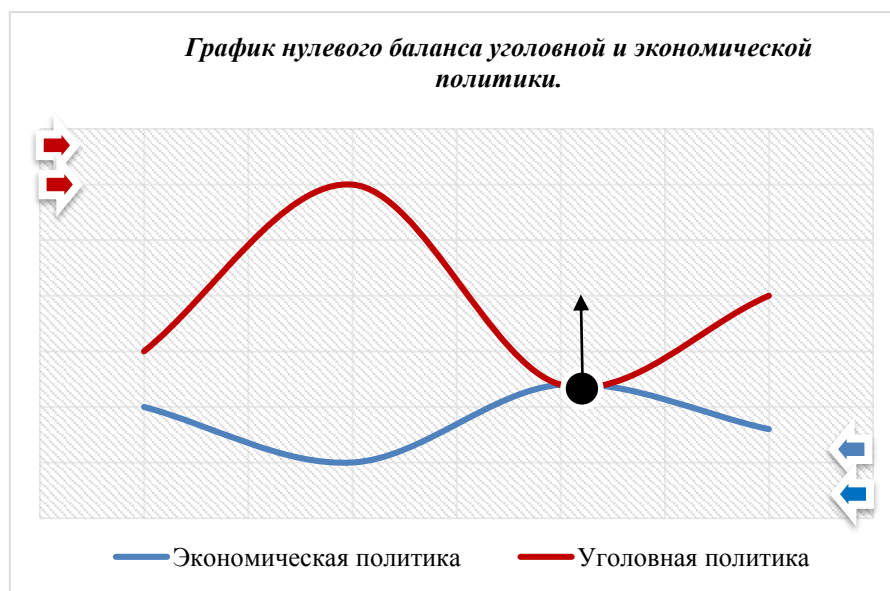


Рис. 1 График нулевого баланса.

Аспект полезности нулевого баланса достигается при выполнении следующего правила: исходя из того, что излишне репрессивное уголовное законодательство в сфере экономики выступает фактором, тормозящим экономический рост, для развития государства, наоборот, необходимо сдерживать разрастание сферы влияния уголовного запрета на экономику. В обратной ситуации, когда экономическая политика будет проводиться активнее, без корреляции с уголовной, может сложиться ситуация коррумпированности всех уровней государственной, судебной и исполнительной систем, преобладающее место займет теневой рынок, что также неблагоприятно отразится на общественном благоустройстве. Также стоимость для государства уголовно-правового преследования субъектов экономической деятельности не может быть бесконечно высокой.

Нулевой баланс как общий объект устремления достигается при рациональном использовании институционального регулирования экономической и уголовной политики. Так, за счет механизмов криминализации и пенализации решается вопрос о состоянии репрессивности уголовного закона.

Концептуализация идеи уголовно-экономического нулевого баланса применима к любому временному периоду. Отследив те направления, по которым происходило движение графиков в русле

осей уголовной и экономической политики, возможно учесть потенциальные благоприятные и неблагоприятные исходы-результаты проводимой политики современности. Поскольку, существует картина функциональной зависимости условных осей (в значении – политика) и механизмы, имеющие влияние на них, постольку становится ясна траектория передвижения точки нулевого баланса, а вместе с ним изменения уровня репрессии, коррелирующие снижению или расширению уголовно-правового запрета, что оказывает непосредственное влияние на экономику страны.

Новая экономическая политика крайне быстро отреагировала на события вокруг проведения специальной операции на Украине. В итоге был разработан целый пакет антикризисных и стимулирующих мер. В качестве первой введенной группы экономических мер выделим регулирование цен. В призме прагматического уголовно-правового прогноза это коррелирует расширению практической криминализации в сфере предпринимательства в части антимонопольного контроля через актуализацию составов, вместе с чем явно возрастет контрольная функция уголовного права. Актуализация применения ФАС РФ.

КоАП РФ не исключает возможность применения потенциала «картельных» и антимонопольных составов (ст.178,201, 272–274, 285–286, 290–291 УК РФ) в случае дестабилизации денежных институтов российской экономики. Хотя, если рассматривать возможные итоги применения такой меры с точки зрения поиска нулевого баланса, то от нее следует отказаться, поскольку ее реализация приведет к росту распределительной коррупции и дефициту товаров.

Следующая группа мер включает в себя объявленные Правительством РФ в марте 2022 года поддержку рубля, продажу обязательной выручки, ограничение выдачи наличной валюты банками и условно именуется валютным регулированием. В разрезе уголовной политики претворение намеченных регламентаций в жизнь повлечет возвращение валютно-денежных запретов и криминализацию денежных операций, не исключено введение новых специальных составов в УК РФ: «уклонение от обязательной продажи валютной выручки» и «незаконный оборот наличной валюты», что спровоцирует резкий скачок индекса репрессивности. В переходный период ожидается активное применение ст.ст.201, 285 УК РФ, способствующее недопущению срыва линии укрепления контрольных позиций власти. Однако такой курс уголовная политика опять же смещает акцент на репрессию, отдаляя нас от нулевого баланса. Предполагаем, что жесткий контроль за рынком валюты экспортёров и свобода валютных операций на теневом рынке низового сектора экономики приведёт к нужному движению в сторону баланса. Поэтому можно говорить о возможности легализации этих операций, конечно, при отслеживании мошенничества для обеспечения защиты граждан.

Еще одна экономическая мера, активно продвигаемая Правительством, – субсидирование (как денежное, так и земельное). Скорее всего, уголовно-правовой контроль за субсидиями будет оставаться высоким. Не исключено расширение сферы уголовно-правового запрета мошенничества при субсидировании. С позиции экономической выгоды репрессия в этой сфере удачно не сработает. На наш взгляд, прибегнув к декриминализации контроля за субсидированием, возможно было бы способствовать росту производства и развитию рынка, появлению рабочих мест.

Условная «национализация» собственности иностранных юридических лиц, ушедших из РФ простимулирует активное применение «коррупционных» составов, рост преступлений, связанных с превышением и злоупотреблением полномочиями. Вместе с тем, нужно ожидать риска возрастания государственной коррупции, и нет оснований полагать, что в должной степени заработают инструменты ее предупреждения.

Главным трендом, который поможет уровнять баланс является реальное применение высоко-репрессивных антикоррупционных норм, а также антимонопольный контроль. Кроме того, важно начать контролировать процесс назначения крупных управленцев и обеспечивать его прозрачность.

Те изменения, которые связаны со сферой налогообложения (например, отказ от НДС по вкладам, обнуление ставки УСН, заморозка кадастровой стоимости), на сегодняшний день носят скорее популистский характер и адресованы физическим лицам и индивидуальным предпринимателям, поэтому сейчас говорить о каких-либо сдвигах в уголовной налоговой политике бессмысленно. Но очевидно, что мораторий на уголовную ответственность для низового сектора экономики привел бы к экономическому росту, тем самым приблизив нас к нулевому балансу.

По мнению экспертов, в будущем ожидается политика отказа от защиты интеллектуальной собственности «недружественных стран». Важно, что это не национализация брендов, а скорее именно отказ от защиты авторских, патентных и смежных прав, который приведёт к мораторию на правоприменение ст.ст.146,183 УК РФ.

И последний, анонсированный аспект экономической политики – легализация параллельного импорта влечет за собой мораторий на применение уголовно-правовых норм в части таможенных и импортно-экспортных запретов, предусмотренных ст.ст. 188-190, 193-194, 226.1, 275 УК РФ.

Подводя итог, отметим, что в прогнозе на 2022 год очевидна плюсовая уголовная репрессия за счёт избыточности контроля. При этом для выравнивания уровня действия уголовного закона, реальный контроль в отношении национализации, крупных экспортёров необходимо усиливать, подключая применение коррупционных норм, а весь остальной контроль, то есть репрессии малого и среднего бизнеса, необходимо понижать, что позволит добиться баланса экономической и уголовной политики и обеспечит возможность дальнейшего роста экономики страны.

В результате настоящего исследования нам удалось выявить ту реальную проблематику сосуществования экономического и уголовного начал, которые требуют дальнейшего решения в виде разработки траектории одновременного движения к точке нулевого баланса.

Уголовное право, как инструмент воздействия на экономику должно иметь четкие границы действия, так как излишняя криминализация, ведущая к повышению индекса репрессивности, неизменно влечет за собой кризис или экономическую стагнацию. Оптимальным в этом плане представляется такой баланс уголовного-правовых и экономических сил, при котором модель их сосуществования строится на основе следующих правил:

1. Уголовный закон не идет по пути криминализации. Важно актуализировать настоящие составы преступлений.

2. Декриминализация преступлений в сфере предпринимательской деятельности (с сохранением мошенничества) с одновременным расширением сферы гражданско-правовой ответственности.

3. Решение фискальной функции уголовного права. Представляется правильным исключить ее из действующего уголовного закона, поскольку ее действие провоцирует сдвиг в охранных приоритетах уголовного закона: с охраны к контролю.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аузан, А. А. Новая институциональная экономическая теория: учебное пособие. – Москва: «Инфра-М», 2001 – 186 с.
2. Аузан, А.А. Экономика всего. Как экономика определяет нашу жизнь. Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2017 – 160 с.
3. Бабаев, М.М., Плешаков, В.В. Теоретические и прикладные проблемы обеспечения криминологической безопасности // Уголовная политика и проблемы безопасности государства: Труды Академии управления МВД России. – Москва, 1998. – С. 25-32.
4. Бабаев, М. М., Пудовочкин, Ю. Е. Феномен риска в контексте профилактической политики (криминальная рискология) // Вестник Санкт-Петербургского университета. – Санкт-Петербург: «Право», 2019. Т. 10. № 1. С. 136-148.
5. Гальперин, И.М., Курляндский, В.И. Предмет уголовной политики и основные направления ее изучения // Юридическая литература. - Москва, 1975, С. 5-28.
6. Есаков, Г. А. Экономическое уголовное право: Общая часть; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. — (Монографии ВШЭ: Юридические науки). — 359 с.
7. Капелюшников, Р. И. Теория транзакционных издержек. Москва: Институт свободы Московский Либертариум, 1998 - С. 9-18.
8. Коробеев, А.И. Уголовная политика современной России: состояние и перспективы // Юридическая наука и практика: Вестник Нижегородской академии МВД России. Вып.3 (35). 2016. С. 247-250.
9. Лопашенко, Н.А. Уголовная политика по принципу «Чего изволите?», или уголовный закон как средство решения всех проблем // Вестник Московского университета. Серия 11. Право. 2015. № 1.
10. Лопашенко, Н.А. Уголовная политика. - Москва: Волтерс Клувер, 2009. – 579 с.
11. Норт, Д. Институты, институциональные изменения и функционирование экономики / пер. с англ. А. Н. Нестеренко; под ред. Б. З. Мильзнера. – Москва: Фонд экономической книги «НАЧАЛА», 1997. – 180 с.
12. Познер, Р. А. Экономический анализ права / пер. с англ. под ред. В.Л. Тамбовцева. – Санкт-Петербург: «Экономическая школа», 2004. Т. 1. – 515 с.
13. Becker G. Crime and Punishment // An Economic Approach, - Chicago: Journal of Political Economy, 1968. Vol. № 2. Pp. 169-217.
14. <https://rg.ru/2022/04/10/v-uk-vvedut-nakazanie-za-ispolnenie-na-territorii-rf-antirossijskih-sankcij.html>.

А.В. Шолохов, Т.А. Черета

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ФАКТОРЫ ГЕНЕЗИСА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО НЕРАВЕНСТВА В ВУЗОВСКОЙ ЮРИДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ КАК ПОДСИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Данная статья представляет краткое изложение анализа проблемы перманентной генерации в системе образования такого социального атрибутивного явления как неравенство, в том числе в его главной подсистеме, а именно, в информационной подсистеме.

Ключевые слова: институт, система, общество, образование, информация, преподаватель, школа, вуз.

A.V. Sholokhov, T.A. Chereda

INFORMATIONAL FACTORS OF THE GENESIS OF EDUCATIONAL INEQUALITY IN UNIVERSITY LEGAL TRAINING AS A SUBSYSTEM OF SOCIAL AND HUMANITARIAN EDUCATION

Abstract. This article presents a summary of the analysis of the problem of permanent generation in the education system of such a social attribute phenomenon as inequality, including in its main subsystem, namely in the information subsystem.

Keywords: institute, system, society, education, information, teacher, school, university.

Системе вузовского образования, как и любой другой открытой институциональной системе, присущи процессы перекачивания по её каналам различного рода информации. Информация на входе системы и создаваемая вновь внутри системы информация релевантно фильтруется, и тогда одна часть её используется в работе образовательных подсистем, другая её часть после фильтрации отсеивается и утилизируется.

Отфильтрованная на входе системы информация, апробируется в процессе функционирования системы, а затем делится ещё раз на два главных компонента. Во-первых, это та часть, которая поступает в длительное хранение в качестве ценного информационного ресурса, будучи впоследствии многократно востребована в работе системы. И, во-вторых, это та часть, которая используется образовательной системой только в текущем периоде функционирования и затем утилизируется. Таким образом, в образовательной системе можно выделить две основных информационных подсистемы, которые самым тесным образом связаны друг с другом. Первая подсистема принимает и сохраняет наиболее ценную информацию с точки зрения всего социального системного комплекса образования. А вторая подсистема обрабатывает и использует оперативную информацию, постоянно поступающую на вход системы, ранжирует её по критерию ценности и наиболее ценную направляет в первую подсистему. Эта подсистема, можно сказать, выполняет функцию "консервации" наиболее ценного информационного ресурса для всего социально-системного образовательного комплекса. В "оперативной" подсистеме обращается большой объём информации с большим удельным весом отсеивания в процессе перевода её в "консервативную" подсистему.

Очевидно, что эффективно сохранять наиболее ценную информацию могут только те системы, которые в процессе своего функционирования сами выступают потребителями такой ценной "консервативной" информации, потребляя именно её как основной информационный ресурс. Другими словами, из всего объёма ценной информации однозначно ценной является информация, воспринятая и хранимая в "консервативной" подсистеме. Среди всех типов социальных систем и институтов именно образовательная система входит в число наиболее эффективно использующих и хранящих ценную информацию. Именно для неё характерным является превалирование

"консервативной" подсистемы над оперативной. "Консервативной" характер информационной подсистемы образовательной системы в значительной мере определяет «консервативной» характер всей системы образования. Этот консервативный характер образовательных систем в разных странах и в разные исторические эпохи отмечали многие общественные и государственные деятели, и, конечно же, педагоги.

Система образования, воспринимая из системы научного исследования массивы информации, делит её на оперативную и "консервативную" части. Причём именно из научной подсистемы системы познания, образовательная подсистема получает наиболее объёмные и значимые массивы информации.

"Консервативная" информационная подсистема образовательного учреждения юридической подготовки в первую очередь составлена из фундаментальных знаний по социально-экономическим, гуманитарным, естественнонаучным и математическим дисциплинам, и во вторую очередь из знаний наиболее фундаментальных теорий из сферы будущей профессиональной деятельности подготавливаемого специалиста. Эти дисциплины можно определить, как парадигмальные, поскольку они формируют тип мышления как проявление социального сознания будущего члена той или иной социальной группы и, конечно же, тип мышления как представителя той или иной профессии. Оперативная информационная подсистема образовательного учреждения составлена из знаний, так называемых дисциплин инструментального плана, то есть тех, информация по которым наиболее быстро меняется и поэтому её ценность быстро уменьшается. Например, информация о требованиях и формах финансового учёта относится к категории оперативной, а сама учебная дисциплина "Бухгалтерский учёт" соответственно к числу инструментальных. Данную дисциплину с успехом может преподавать практикующий опытный бухгалтер (и может даже более успешно, чем преподаватель-академист), который постоянно обновляет свои профессиональные знания уже в процессе исполнения профессиональных обязанностей, а также в ходе периодически повторяющихся циклов повышения квалификации в системе непрерывного обучения. Поэтому для учебных заведений приглашение таких практикующих специалистов для ведения инструментальных курсов с передачей оперативной информации, как знаний, является крайне желательным, чтобы выпускаемые специалисты к моменту выпуска имели в своём информационном профессиональном багаже актуальные знания, без которых выход на своевременное качественное решение задач профессиональной деятельности существенно затруднено. С другой стороны, для подготовки экономиста, например, экономическая теория, теория финансов и кредита являются парадигмальными, а их информация относится к категории наиболее ценной, которую сохраняет преподавательский корпус (преподаватели-академисты) и информационные хранилища. При этом преподавательский корпус, как активная часть информационной системы образовательного заведения, производит отбор и перевод информации из оперативной информационной подсистемы в "консервативную" информационную подсистему, выполняя функцию механизма фильтрации, а некоторая часть его, которой делегированы соответствующая функция и формирование критериев фильтрации, по которым определяется, какого рода информация является ценной и подлежит переводу. Именно преподаватели-академисты составляют тот ресурс, который в состоянии наиболее качественным образом передать наиболее ценную информацию в процессе обучения, а также передать её в информационное хранилище, создавая, например, учебные и методические разработки для обеспечения учебного процесса, проводя научные исследования в научном секторе учебного заведения.

Но и сами преподаватели как носители информации, и её генераторы распределены по учебным заведениям разного уровня и по каждому уровню совершенно неравным образом и по составу (преподаватели - академисты и преподаватели - практикующие специалисты), и по уровню подготовки самих преподавателей.

Как же распределяются учебные заведения разноуровневой подготовки в аспекте тяготения этих организаций института образования к "консервативной" информационной подсистеме или оперативной информационной подсистеме системы образования?

Целый ряд профессий требуют относительно непродолжительного времени для обучения специалиста, потому что знания, которые получает обучающийся для того, чтобы стать

квалифицированным специалистом, имеют относительно простую структуру и относительно небольшой объём. Это позволяет быстро и оперативно подстраивать подготовку такого специалиста под изменяющиеся условия его профессиональной деятельности, что определяет то обстоятельство, когда оперативная информационная подсистема такого учебного заведения профподготовки значительно превалирует над "консервативной" информационной подсистемой или сопоставима с ней.

В первую очередь, к таким учебным заведениям относятся заведения начальной профессиональной подготовки и значительная часть заведений средней профессиональной подготовки. Специалисты данного уровня при всём многообразии требуемых навыков и знаний достаточно мобильны (по крайней мере, по сравнению со специалистами на уровне среднего профессионального уровня образования и тем более высшего профессионального уровня образования) в переквалификации и переходе из одной отрасли в другую, так как сама их переквалификация не требует освоения сложных фундаментальных научных знаний, для усвоения которых всегда, помимо уже имеющейся фундаментальной специальной подготовки и умения к их освоению, требуется достаточно много времени. Структура дисциплин учебной подготовки в этих образовательных учреждениях такова, что дисциплины социально-гуманитарного и естественнонаучного блока не выходят в своём подавляющем большинстве выше объёма и уровня сложности программы средней школы. В дисциплинах общепрофессиональной и специальной подготовки, не говоря уже о дисциплинах специализации, в этих образовательных учреждениях преобладает оперативная информация.

С другой стороны, для подготовки специалиста на уровне высшего образования консервативная часть информации, которая передаётся ему в составе знаний дисциплин социально-гуманитарного и естественнонаучного блока, играет совершенно незаменимую роль, поскольку именно эти знания во многом участвуют в формировании культурной парадигмы сознания социализирующейся личности. Совершенно прав был Лео Штраус, когда утверждал, что «Классическое образование представляет собой обучение культуре или для культуры. Конечным продуктом классического образования является культурное человеческое существо» [1]. Именно такая личность с необходимым минимумом культурной базы, сформированной знаниями по данному блоку, способна усваивать специальные знания на уровне вузовского преподавания, формируя соответственно и профессиональную парадигму мышления. Только усвоив такого рода знания, положенные в основу формирования культурной и профессиональной парадигм, подготовленный специалист может в дальнейшем успешно обновлять свой профессиональный инструментарий, актуальная и необходимая часть которого через несколько десятков лет или даже просто через несколько лет может быть актуальной лишь, будучи составленной на основе знаний и теорий радикально иной научно-специальной парадигмы. Тем более если специалист переносит свою профессиональную деятельность в иную профессиональную сферу. Без такого рода информации специалист на таком уровне профессиональной деятельности просто не в состоянии успешно продолжать её по мере накопления наукой новых данных в новых теоретических конструкциях, тем более, когда трансляция новых знаний в практическую деятельность общества в настоящем периоде развития всё больше и больше усиливается. Это порождает вопрос о распределении информационных массивов, их создании и преподавательском ресурсе в самих системных уровнях. Рассматривая высший образовательный уровень можно видеть, что в данном уровне распределение информации имеет явный приоритет в пользу ценной информации социально-гуманитарного блока и блока естественнонаучных и общих математических дисциплин, а также информации фундаментального характера по дисциплинам профессиональной подготовки. «Классическое образование – это противоядие от массовой культуры, от её разлагающих эффектов, от присущей ей тенденции не производить ничего, кроме “бездушных специалистов и бессердечных сластолюбцев”» [1]. Первая часть указанной ценной информации ложится в основу общей культуры студента, а вторая часть становится фундаментом профессиональной культуры. Какова же судьба оперативной части информационного массива?

Очевидно, что по самому определению этой информации она актуальна лишь на относительно небольшом временном отрезке, зачастую сопоставимом с периодом обучения одного студента или даже ещё меньшим. Её роль в учебном процессе в системе высшего образования можно скорее определить, как вспомогательную или, более точно, как обеспечивающую, поскольку при всей необходимости наличия багажа знаний студент-выпускник вуза в первую очередь должен научиться учиться перманентно. На формирование этого умения и нацелена общая культура студента, её интенциональность в сторону саморазвития и самовоспитания. Эта интенциональность является одной из тех ценностей, которая фундирует парадигму профессиональной культуры выпускника вуза. Под её влиянием специалист с высшим образованием нацеливает сам себя на постоянный поиск и усвоение новой информации как обновляющего характера, которая позволяет поддерживать его квалификацию на уровне современных достижений, так и фундаментального характера, то есть той информации, которая становится основой возрастающей квалификации. Если специалист теряет такого рода интенциональность, то в своей профессиональной деятельности он спускается до уровня ремесленника, который раз и навсегда усваивает набор наиболее важных основных и специфических технологических приёмов и лишь в редких случаях готов воспринимать новую информацию, которая может поставить под сомнение уровень уже достигнутой им высокой в его понимании квалификации. Снижение уровня этой интенциональности является тревожным синдромом российского высшего образования в последние десять лет. При этом фактором снижения интенции на возвышение культурного уровня, кроме экономического, является снижение роли и значимости интеллигенции в жизни российского общества и снижение её возможностей в культурном отношении влиять на тенденции развития российского общества. А ведь именно интеллигенцию составляет основная часть выпускников вузовского уровня образования. Утрата этой интенции, угасание процесса самовозвышения культурного уровня при том, что в лучшем случае останется мотив на повышение квалификации как средства конкуренции на рынке труда, приведут к тому что, российская интеллигенция, сохранявшая даже в условиях советского строя свои лучшие качества, идущие от старой русской интеллигенции, выродится в слой так называемых интеллектуалов образца западноевропейской формации и слой клерков как малоквалифицированных работников нефизического труда.

Проведённые рассуждения позволяют нам говорить о том, что информационный ресурс, который уже предварительно отфильтрован и после этого разделён на потоки по уровням образования в самих образовательных уровнях, делится на два компонента оперативной и ценной информации и приблизительно таким же образом воспринимается обучающимися. Таким образом, информационная основа образовательного процесса распределяется неравным образом, что в свою очередь детерминирует неравное распределение и формирование неравных культур как в общем, так и в профессиональном аспектах. Более того, если учитывать неравное распределение преподавательского состава между так называемой массовой (или "нормальной») и элитными и элитарными школами по квалификации самих преподавателей, которые являются носителями и трансляторами соответствующей информации, то картина неравного распределения информационного ресурса в институте образования в целом и по уровням станет весьма впечатляющей. И это наиболее крупные демаркационные разделительные рубежи, имеющие системный характер. Эта неравное распределение ещё более усиливается пространственной неравномерностью распределения информации по регионам, а также по разделительной линии, проходящей между городом и селом, а во многих обществах ещё и по разделительной линии между неравными этническими и конфессиональными группами. Но эти дополнительные разделители не имеют атрибутивного характера, и любое общество просто обязано, изживая подобного рода неравенство, ликвидировать и эти разделительные линии информационного неравенства в образовании, которые обусловлены несистемными и неатрибутивными для общества социальными и другими факторами. Но, тем не менее, в любом случае остаются выделенные в ходе представленного анализа системные атрибутивные демаркации неравного распределения информации в образовательной системе.

Ещё одно из проявлений информационного неравенства – это неравенство качества трансляторов информации и информационных хранилищ, которыми располагают так называемые

"нормальные" школы всех образовательных уровней и теми, которыми располагают школы всех уровней элитно-элитарной части образовательной системы. При всём том, что эффективность потребления этой более качественной и объёмной информации, поступающей и сохраняемой в элитных и элитарных школах, конечно, различна, можно, несомненно, констатировать тот факт, что её объём больше, а качество, и значит ценность, выше. "Нормальная" или, другими словами, массовая школа располагает учебниками в количестве и номенклатурном составе в соответствии с минимальными требованиями государственного образовательного стандарта, что позволяет обеспечить, и то не всегда, особенно на нынешнем этапе существования российской школы, только совершенно необходимый доступ к информации, без наличия которой сформировать полноценно социализированного гражданина с высоким должным уровнем культуры и как специалиста на должном уровне профессиональной квалификации просто невозможно. Но и этот минимально необходимый стандарт во многих вузах и их филиалах не выдерживается, а процедура аттестации учебного заведения превращается в фарс. Отсутствие необходимого качества контроля над информационной и другими составляющими образовательного процесса по сути (но не по форме) инициирует начало процесса снижения статуса вуза до фактического статуса колледжа с повышенным уровнем подготовки. Поэтому при всей необходимости сохранения материальной базы образовательного учреждения в первую очередь необходимо сохранять и развивать его информационную систему. Если материальная база – это скелетная основа учреждения образования, то информационные хранилища – это его кровеносно-сосудистая система, а преподавательский состав, соответственно, – нервная и мозговая часть организма образования. Как метко отметил классик, всякое сравнение хромает, но в каждом сравнении в его так называемой ошибке гиперболизируется истина, о которой и хочется громко говорить.

Элитно-элитарные образовательные заведения имеют в качестве одной из элитно-элитарных характеристик хорошо развитую информационную систему. Их основное отличие друг от друга заключается в разнице интенсивности и качестве использования информационного ресурса учащимися элитных и элитарных заведений. Если первые проявляют максимум активности, то во втором случае можно также видеть два подхода. Первый тип учебного заведения – это своего рода интегральный вариант элитного образовательного заведения, когда закрытое образовательное заведение действительно является по характеру своего учебного процесса элитным, но доступ в него практически закрыт для выходцев из "неподходящих" социальных слоёв, и при этом доступ в него закрыт и для тех, кто не отвечает строгим критериям качества требуемого результата обучения. Здесь информационный ресурс самого высокого качества используется на все сто процентов. Элитарный, но не элитный вуз открывает доступ всем, кто в состоянии оплатить обучение и происходит из "подходящих" социальных слоёв. Некоторые из этих элитарных образовательных заведений играют в демократию, допуская представителей социальных низов в качестве социальной благотворительности для того, чтобы обеспечить себе некоторый благостный общественный имидж. Здесь результат образования, как правило, соответствует средним показателям, но качество информационного ресурса является, как правило, высокого качества, как и практически весь остальной используемый ресурс. Но результат образовательного процесса, как правило, лишь дотягивает до минимального уровня, требуемого государством качества в соответствии с образовательным стандартом. Поэтому представляется целесообразным, и по экономическим причинам в том числе, требовать от элитарных вузов той или иной компенсации за информационный ресурс, используемый не в полную меру. Поэтому квотируемый приём в элитарные вузы одарённых молодых людей из нижних слоёв, с одной стороны, мог бы рассматриваться как компенсация подобного рода, но с другой стороны такое обучение в элитарном вузе, несомненно, может способствовать повышению общего уровня качества результата образования, привнося дух здоровой социальной конкуренции в отличие от конкуренции, которую учащиеся элитарных вузов даже не ощущают, но объективно существующую и определяемую как парентократия.

Анализируя информационные детерминанты, необходимо представить роль современных информационных сетей и информационных медиатехнологий. Их использование выступает своего рода катализатором воспроизводства неравенства образовательного результата. Для учащихся, мотивированных на качественное прохождение образовательного процесса и тем самым на

получение высококачественного образовательного результата, доступ к информационным ресурсам глобальных информационных сетей и использование их ресурсов неизмеримо расширяет возможности таких учащихся и их педагогов. Особенно это характерно для элитных учебных заведений. В то же время в "нормальных" школах эффект "информационного усиления" наблюдается только для социальных лидеров. Для остальной части учащихся "нормальных" школ информационный ресурс выступает "информационным наркотиком", поскольку напрочь отбивает какие бы то ни было интенции на самостоятельное создание знаний и их усвоение. Этот ресурс, извлечённый из информационных сетей, массово выдаётся за личный результат, и при этом такие учащиеся не пытаются даже усвоить объём представляемой ими же информации в своих отчётах, рефератах, курсовых работах и, чего греха таить, дипломных работах и проектах. Они просто выдают куски и целые работы за свои результаты. Другими словами, налицо массовый плагиат. Правовая сторона вопроса в рамках настоящего исследования не рассматривается, к тому же она вполне очевидна. С нашей точки зрения более важен другой результат. А именно то, что одни учащиеся формируют способности и умения к обработке и анализу информации, а также умение на основе результатов анализа выстраивать собственные выводы и решения. Зато другие отучаются от этого, привыкая искать готовые чужие решения и присваивать их, выдавая за собственные результаты. Налицо неравный по качеству результат образовательного процесса. И если в "нормальной" школе такому маргинальному подходу к использованию информационных ресурсов глобальных сетей пытаются препятствовать, то в маргинализованных школах уже сам факт обращения к какому-нибудь информационному ресурсу приветствуется как таковой. Причём обращение к книгам в таких школах становится всё более редким явлением.

В этом отношении представленный анализ хорошо коррелируется с результатами исследований и их интерпретацией у такого исследователя как М. Кастельс, который приводит следующий вывод о процессах возникновения нового «социального разлома» при «фрагментации» работников, создающих информационный ресурс и так называемых работников «заменяемой рабочей силы» [2]. Неявно очевидно соотношение выпускников, умеющих эффективно использовать информационный ресурс глобальных информационных сетей и тех выпускников, которые этот ресурс используют, присваивая его, с категориями новой фрагментации рабочей силы. При этом вырисовывается роль образовательных учреждений в воспроизводстве этих категорий работников как неравных в качестве результата функционирования системы образования. Кроме того, следует ещё раз обратиться к категориям ценной и оперативной информации, передачу и научение использования которой осуществляют образовательные учреждения. Элитные и элитно-элитарные образовательные учреждения и отчасти "нормальные" на выпуске имеют потенциальных работников и в целом молодых взрослых членов общества, способных и мотивированных к извлечению именно ценной информации. Выпускники маргинализованных образовательных учреждений и отчасти "нормальных", будучи нацелены на пользование и присвоение готовой информации, в целом стремятся к получению из глобальных сетей оперативной информации.

Аналогичная ситуация наблюдается и в отношении образовательных медиатехнологий. Современные медиатехнологии, в их комплексном использовании с информационными сетевыми технологиями, позволяют значительно повысить эффективность образовательного процесса в заочном обучении и дневном обучении студентов иногородних филиалов. Но если в головном вузе этим технологиям, создание и эксплуатация которых стоит значительных средств, отдаётся пристальное и постоянное внимание, то тогда происходит значительное и качественное усиление образовательного результата. Именно так обстоит дело в элитных образовательных учреждениях. Отсутствие же необходимого ресурсного обеспечения сводит все усилия лишь к эффектным, но бесполезным демонстрациям для проверяющих и других высоких гостей. Наличие ресурсного обеспечения при отсутствии должного уровня внимания или компетенции (как в маргинализованных, так и отдельных "нормальных" школах) и, следовательно, управленческих воздействий приводит, с одной стороны, к устойчивому пессимизму со стороны учащихся и со стороны педагогов, а с другой стороны, к банальному омертвлению ресурсов, составляющих материальную и программную основу медиатехнологий (а иногда и их хищениям).

В этом отношении можно провести аналогии с эффектом финансового леве́риджа, когда положительная прибыльность бизнеса позволяет кратно повысить рентабельность собственного капитала, при использовании заёмного. Но при убыточности бизнеса рентабельность собственного капитала также кратно падает, если был привлечён заёмный капитал. Можно видеть, что использование информационных ресурсов глобальных сетей и современных информационных медиатехнологий является по-настоящему эффективным, усиливающим образовательный результат, в основном в элитной системе образования, где герменевтические барьеры минимальны и где учащиеся демонстрируют высокую образовательную мотивацию. Также обстоит дело и в элитно-элитарных образовательных учреждениях и частично в "нормальных" школах. В остальных подсистемах в лучшем случае их применение никак не отражается на результате, или даже латентно снижает его качество, как бы ~~можно увидеть~~ ^{можно увидеть}, что неравное распределение информационного ресурса, с одной стороны, обусловлено неравенством самих образовательных заведений, которое в свою очередь детерминировано общим социальным неравенством, а с другой стороны, такое неравное распределение информационного ресурса продуцирует и неравный результат процесса образования и в итоге весь комплекс неравенства в образовательной системе. И та, и другая сторона информационного неравенства в образовании являются его органичными характеристиками. Очевидно, что общество должно лишь регулировать наиболее явные деформации в распределении информационного ресурса и, оптимально минимизируя, в соответствии со своими ресурсными возможностями информационное неравенство в образовании в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кастельс, М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура. – М.: ГУ ВШЭ, 2000. – 501 с.
2. Шолохов, А.В., Воронцова М.В., Дубровская Т.А. и др. Образование в системе реконструкции российского общества. – Таганрог: Изд-во Ступина А.Н. 2009. – 119 с.
3. Шолохов, А.В. Образовательное неравенство (социально-философский анализ). – Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2009. – 158 с.
4. Штраус, Л. Введение в политическую философию. – М.: Логос, Праксис, 2000. – 364 с.

Раздел V. Философия и культурология

П.В. Хало, О.В. Бегун, Д.О. Головушкина

АВТОРСКАЯ ШКОЛА КАК ОТВЕТ НА ВЫЗОВЫ ЭПОХИ ПОСТМОДЕРНА

Аннотация. В статье проводится анализ влияния философии постмодерна на образовательный процесс. Дается историографический обзор становления авторской школы как инновационной образовательной системы, способной дать ответ на вызовы постмодерна. Описывается авторский образовательный проект с применением геймификации и технологий с биологической обратной связью, а также приводятся результаты его апробации.

Ключевые слова: постмодерн, авторская школа, геймизация, БОС-тренинг, физическая культура и спорт, образование, здоровьесбережение.

P.V. Halo, O.V. Begun, D.O. Golovushkina

AUTHOR'S SCHOOL AS A RESPONSE TO THE CHALLENGES OF THE POSTMODERN ERA

Abstract. The article analyzes the influence of postmodern philosophy on the educational process. A historiographical overview is given of the formation of the author's school as an innovative educational system capable of responding to the challenges of postmodernity. The author's educational project using gamification and biofeedback technologies is described and the results of its testing are presented.

Keywords: postmodern, author's school, gamification, biofeedback training, physical culture and sports, education, health protection.

Можно сказать, что эпоху постмодерна породили прежде всего процессы социокультурной глобализации, вызвавшие деконструкцию некогда единых культур и развитие технологий, породившее конвергенцию междисциплинарных связей. Таким образом, произошло экзистенциальное столкновение долгое время изолированно развивающихся как социокультурных, так и узкодисциплинарных парадигм. Появление информационного общества ускорило этот процесс. Возникшая после этого проблема мировоззренческого хаоса и стала концептуальной сутью постмодерна, проявившегося через категории плюрализма, индивидуализма, эклектичности, деконструкции, поликультурности, интерактивности, незавершенности, неопределенности и т.п. [16]. Если в эпоху модерна мир строился вокруг единого научного базиса, который выступает своеобразным иерархическим мировоззренческим «стержнем» культуры общества, то ключевым понятием постмодерна становится понятие ризомы (от фр. *Rhizome* – корневище), введенное Ж. Делёзом и Ф. Гваттари (G. Deleuze, F. Guattari, 1976). Ризома – это способ нелинейного конструирования целостности, оставляющий возможность для подвижности и самоконфигурирования. Ризома является альтернативой статичным и замкнутым линейным структурам, отвергает иерархическую организацию, т.к. любая ее точка может быть присоединена к любой другой [20].

В условиях общества постмодерна иерархические методы управления становятся малоэффективными. Представление о социальных институтах как закрытых системах, управление которыми должно осуществляться иерархически, сменяется представлением об организациях как «открытых системах», успех которых связывается с ситуационным менеджментом, т.е. с умением приспособиться к быстроменяющейся внешней среде [1].

В подобных организациях основным ресурсом становится информация и скорость ее передачи, порождая тем самым сетевые структуры, производящие смыслы и управляющие ими. При этом понятие «рабочего знания» изменяется и расширяется в зависимости от ситуативных требований.

Особое значение здесь приобретают технологии менеджмента знаний (knowledge management technologies), где необходимым условием становится накопление предпосылок для осуществления действий, а достаточным – возможность целенаправленного их координирования [2].

В условиях развития сетевого общества, требующего расширения рабочих знаний, особую значимость приобретает необходимость подготовки нового типа кадров, способных действовать креативно и адекватно в соответствии с быстроизменяющимися условиями. При этом работники должны обладать междисциплинарными компетенциями, позволяющими не только принимать решения в той или иной сфере знаний, но и управлять инновациями и эффективно осуществлять управление процессами сетевой коммуникации. По мнению Д. Мак-Грегора [18], данный тип менеджмента ориентирован на людей, воспринимающих работу как игру, в которой можно реализовать свой творческий потенциал, самостоятельно осуществляя управление и контроль.

Таким образом, постмодерн стал влиять на образование. Научные исследования, посвященные изучению этого влияния, проводились как в отечественной, так и в зарубежной педагогике. За рубежом подробно изучалось влияние постмодернизма: на образование в целом (K.D. Jacobs, W.A. Kritissonis, 2006), на дидактические идеи (Г.Д. Дмитриев, 2007), на формирование постформального мышления (J.L. Kincheloe, S.R. Steinberg, 1999), на учебные планы (P. Slattery, 2012), на философию образования (R. Edwards, R. Usher, 2001) и пр. Роль постмодернизма в российском образовании исследовалась с точки зрения соответствия принципов постмодернизма и существующих дидактических подходов (С.В. Иванова, 2012), общегуманистических ценностей (Б.Л. Губман, 2005), качества образования (С.В. Иванова, И.М. Елкина, 2016) и др. [5; 6; 7; 21; 22; 23; 25].

Для подготовки кадров, отвечающих требованиям ситуационного менеджмента, более всего подходит феноменологическая модель образования, ориентированная на будущее, т.е. на развитие превентивных компетенций [16]. Эта модель включает в себя обязательный процесс самообразования персонала и его адаптацию к быстро происходящим изменениям. Феноменологическая модель образования строится на дифференциации и индивидуализации учебных подходов. Все это находит свое отражение в процессах, сопровождающих современное образование: в расширении разнообразия и неоднородности содержания, рекомбинации функций управления, создании индивидуальных образовательных траекторий и др. Отвергая классические представления, эти подходы порождают разнонаправленные процессы: централизацию и децентрализацию органов управления образованием, стабильность и динамичность образовательных процессов, усиление контроля и разрушение канонов, периодический возврат к классике и поиск нового.

И вот здесь ведущую роль могут сыграть авторские школы. Термин «авторская школа» в отечественной педагогической науке впервые появился в 1986 г., когда победителям конкурса инновационных школьных проектов, проводимых в клубе творческой педагогики «Эврика», при «Учительской газете», стали присваивать статус «авторской школы» [11]. Аналогом данного термина в зарубежной научно-методической литературе являются: «эффективная школа», «альтернативная школа», «школа качества» и др.

Первоначально авторские школы отождествляли себя с общим движением «новых школ» или «нового воспитания», но в дальнейшем наметилась дифференциация в их развитии, появилась тенденция к персонализации авторских моделей, например, вальдорфской школы Р. Штайнера или школы М. Монтессори. К концу XX в. авторские школы не только сочетали в себе инновационные методы и подходы, но и перевели на новый уровень гуманистический подход в обучении. За основу были приняты самые последние достижения в области педагогики [11]. Провести классификацию авторских школ весьма сложно по причине порой весьма схожей этимологизации ее структуры. По мнению Т.С. Перекрестовой (2018), понятие авторской школы с общенаучной точки пока не сформировалось в полном объеме. Основываясь на системно-целостном подходе, А.М. Саранов (2000) сформулировал отличительные признаки авторских школ от просто экспериментальных или инновационных. Первые, прежде всего, связаны с полисубъектностью, т.к. они содержат в себе двойственную смысловую нагрузку. С одной стороны, обязательно указывается имя их разработчика, а с другой, в названии отражаются цель и задачи деятельности школы («школа коллективного творчества», «справедливое сообщество») или ее «адресность» (вальдорфская школа) [12]. В каждой авторской школе можно выделить следующие характеристики:

- цель – набор педагогических идей, необходимых и достаточных для целеполагания и моделирования содержания образования;
- содержание образования – набор дисциплин, входящих в образовательный контент;
- процесс образования – методы осуществления образовательного процесса;
- критерии эффективности – методы оценки эффективности усвоения материала и развития физических и когнитивных навыков обучающихся.

А.М. Сарановым и Т.С. Перекрестовой (2001) был предложен алгоритм проектирования авторской школы, в котором можно выделить следующие этапы:

- 1) социально-актуальная идея, которая становится основой авторской школы;
- 2) проект авторской школы, подразделяющийся на следующие стадии:
 - мотивационно-предцелевая – связана с ориентацией коллектива на авторские ценности и инновационный поиск;
 - концептуальная – отбор педагогических идей, необходимых и достаточных для целеполагания и моделирования содержания образования;
 - разведывательная – разработка программы, методов и инструментария и их апробация в рамках формирующего эксперимента;
 - педагогический мониторинг – для оценки качества деятельности школы;
- 3) конечный продукт – программы по развитию школы как целостной педагогической системы [13].

Вместе с тем любая авторская школа содержит в себе формально-логические противоречия, порожденные социокультурным феноменом постмодернизма, который не имеет единой концептуально-философской базы, а отражает лишь кризис современного общества, многообразие взглядов и позиций относительно образования, его роли, целей и смыслов. К таким противоречиям можно отнести следующие:

- 1) школа не всегда соответствует ряду государственных норм и регламентов (например, ФГОС);
- 2) школа представляет собой неустойчивую (т.к. зависит от конкретной личности автора) и самоорганизующуюся систему (т.к. реализуется за счет внутренних сил и ресурсов коллектива);
- 3) являясь «точечной» структурной единицей в образовательном пространстве, школа, тем не менее, может выступать как автор педагогического процесса, влияющий на поиск инновационных педагогических идей и практик;
- 4) далеко не весь наработанный авторской школой инновационный «продукт» может широко внедряться в педагогическую практику, поскольку в значительной степени носит личностный характер, а в отдельных аспектах уникален (например, попытка внедрения в начальную школу программ авторских школ В.В. Давыдова, Л.В. Занкова закончилась неудачей, т.к. многие учителя применяли их чисто формально, без понимания принципов и внутренней логики авторской методики) [11];
- 5) с одной стороны, в деятельности авторской школы ярко выражена функция социализации, с другой – она создает особую среду обитания для своих воспитанников, которая может не совпадать с окружающим социумом;
- 6) с одной стороны, авторская школа выступает как открытая воспитательная система, т. к. синтезирует отдельные образцы и элементы последних научно-методических достижений, с другой, – это достаточно замкнутая, обособленная саморазвивающаяся система, исключающая навязывание извне путей своего развития, поэтому относительно автономная [14].

По мнению Т.С. Перекрестовой (2013), проектирование авторской школы – это и есть процесс разрешения противоречий на различных уровнях педагогического процесса – теоретико-методологического, организационно-деятельностного, технологического, субъектного, управленческого [12].

В Таганрогском институте имени А.П. Чехова (филиале) РГЭУ (РИНХ) 20 марта 2019 года был возобновлен проект, основоположником которого была профессор кафедры общей педагогики Г.М. Афонина. До этого проект имел уже 25-летнюю историю. Целью проекта является формирование поколения будущих учителей, готовых к тому, чтобы стать инициаторами новых авторских школ в России. Социально актуальной идеей команды факультета физики, математики, информатики стало решение такой актуальной проблемы эпохи общества постмодерна, как здоровьесбережение [16]. В качестве инновационных методов были выбраны геймификация и тренинг с биологической обратной

связью (БОС). В качестве методов контроля использовались: педагогическое наблюдение; педагогический анализ результатов анкетирования, тестирования и т.п.; педагогический мониторинг.

Анализ научно-методических источников позволил заключить, что мальчики более мотивированы проявлять физическую активность, чем девочки. При этом младшие школьники демонстрируют более высокую мотивацию к физкультурно-спортивным занятиям, чем обучающиеся среднего и старшего школьного возраста [23]. Например, по данным Б.П. Яковлева, О.Г. Литовченко и И.Ю. Аксариной (2021) показатели эмоционального удовлетворения от занятий физической культурой у обучающихся 8-х классов составили для девочек 16,39 %, а для мальчиков 30,18 % [19]. Также было выявлено, что одним из актуальных направлений повышения интереса, обучающихся к физической культуре и спорту становится игропедагогика (синонимы: геймификация, геймизация (от англ. *Gamification*), – использование подходов, характерных для компьютерных игр, с целью повышения мотивации и вовлечённости обучающихся в образовательный процесс) [9]. В отечественной педагогике разработкой теории обучения с использованием элементов игры занимались Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.Д. Пономарев и др. Стоит отметить, что в России был принят ряд форсайт-проектов, связанных с изменением подходов к образованию, к примеру, в атласе новых профессий акцентируется внимание на таком новом виде педагогической деятельности, как игропедагог (разработчик образовательных программ на основе игровых методов). Применение игротехнологий на занятиях физической культурой и во внеклассной работе дает возможность учащимся испытать чувство успешности, позволяет сформировать активную жизненную позицию, повысить способность к саморазвитию и самообразованию, удовлетворить свои творческие потребности, повысить интерес к физической культуре, а также увеличить качество знаний и оценку с помощью рейтинговой системы.

Эксперимент проводился в МОБУ СОШ № 6 г. Таганрога с обучающимися 8 «Б» класса в рамках студенческого педагогического конкурса «Авторская школа. Медиапрорыв-2022». Для повышения мотивации школьников необходимо было выбрать игровой сюжет, адекватный их интересам. Поэтому предварительно было проведено интернет-исследование, показавшее, что одними из самых популярных в России и мире до сих пор остаются сюжеты, основанные на франшизе «волшебный мир Гарри Поттера». Например, по данным интернет-сервиса «Avito» 2021 года интерес к «Поттериане» (серии книг о Гарри Поттере) в России вырос в два раза по сравнению с тем же периодом в 2020 году, а по сравнению с 2019 годом книги в 2020 году стали на 35 % более востребованы [8]. В учебной деятельности повышение мотивации к учебным занятиям на основе волшебного мира Гарри Поттера было уже отмечено на уроках химии, физики, в процессе формирования духовно-нравственных качеств школьников и пр. [8; 9; 10]. В связи с вышеизложенным было решено, что метод геймизации будет производиться по мотивам произведений Д.К. Роулинг о Гарри Поттере.

12 апреля 2022 года было проведено внеурочное занятие с элементами игротехник – «Гарри Поттер и кубок здоровья». Одним из элементов авторской методики развития физических качеств и навыков учащихся среднего школьного возраста стала подвижная игра по мотивам игры «Квиддич», предложенная Е.И. Вальковой (2020) как альтернатива общепринятым подвижным и спортивным играм, предназначенным для развития физических качеств и навыков школьников [3].

Вначале в лаборатории здоровьесбережения и активации резервных возможностей человека Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиал) Ростовского государственного экономического университета (РИНХ) было проведено ознакомительное занятие на тему: «Применение БОС-тренинга для развития физических качеств и навыков». Далее обучающиеся были разделены на 4 команды по факультетам «Хогвартса» (Гриффиндор, Пуффендуй, Когтевран и Слизерин) и команда авторской школы провела с ними спортивное мероприятие, оформленное в виде тематических соревнований-испытаний: «Огненный снитч», «Бладжербол» и «Дикий квоффл» с включением БОС-тренинга на развитие координационных способностей (см. Рис. 1 и Рис. 2). Все участники были тематически одеты, а мероприятие имело соответствующее музыкальное оформление.



Рис. 1 – БОС-тренинг на развитие координационных способностей с элементами гейминга.



Рис. 2 – Проведение тематического соревнования-испытания «Огненный снитч».

С целью дальнейшего развития данного проекта и лучшего понимания формирования мотивационно-ценностной структуры обучающихся по завершении мероприятия было проведено анкетирование. В частности, в задачи анкетирования входили: оценка уровня интереса к предложенной форме внеурочного занятия, структура формирования интереса к Поттериане и выяснение того, на каком уровне обучающиеся знакомы с отечественными произведениями со схожей тематикой.

Результаты исследования и их обсуждение. Анкетирование показало, что формирование интереса обучающихся к данному сюжету имело следующие особенности: 80 % школьников узнали о Гарри Поттере из фильмов, 48 % играли в соответствующие компьютерные игры, и лишь 30 % читали книги Д.К. Роулинг. Оценивалась также возможность разработки в дальнейшем схожей подвижной игры на основе произведений отечественного автора Д. Емеца о приключениях Тани Гроттер, имеющих схожую тематику. Однако выяснилось, что о Тани Гроттер знали лишь 30 % обучающихся. Оценка эмоциональной удовлетворённости обучающихся от подвижной игры по мотивам игры «Квиддич» составила 64,6 % для девочек и 66,1 % для мальчиков, а прохождение БОС-тренинга на развитие координационных способностей с элементами гейминга – 58,2 % и 56,4 % соответственно.

Выводы. Таким образом, применение геймификации на физкультурно-спортивных занятиях существенно повышает мотивацию учащихся к формированию двигательных качеств и навыков, обеспечивая единство эмоциональных и рациональных составляющих элементов обучения. А встраивание в сюжетную линию игры современных инновационных технологий должно повысить эффективность этого процесса. По данной методике также был разработан стартап-проект геймификации занятий физической культурой для детского спортивно-оздоровительного лагеря, который с учетом текущей ставки дисконтирования может окупиться через полтора года и далее начнет приносить прибыль. Вместе с тем рассматриваемая проблема требует дальнейшего методологического, теоретического и научно-экспериментального изучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алехина, Л.Л., Алехина, А.А. Ситуационный менеджмент: подходы и решения // Вестник ОрелГИЭТ. – 2014. – № 3. – С. 56 – 60.
2. Божич, В.И., Хало, П.В., Савченко, М.Б. Менеджмент образования в сфере физической культуры и спорта на основе нейроподобного конструктора компетентностного электронного обучения // Информационные и инновационные технологии в образовании. Сборник материалов II-й Региональной научно-практической конференции Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)». Таганрог, 2 ноября 2017 г. – Таганрог: Изд-во Таганрогского института имени А.П. Чехова, 2018. – С. 27 – 29.
3. Валькова, Е.И. Введение ролевого спорта в программу физического воспитания в школе // Исследования молодых ученых: материалы XIV Междунар. науч. конф. (г. Казань, ноябрь 2020 г.). – Казань: Молодой ученый, 2020. – С. 58 – 59.
4. Губман, Б.Л. Современная философия культуры. – М.: РОССПЭН, 2005. – 536 с.
5. Дмитриев, Г.Д. Модернизм, постмодернизм и теория содержания школьного образования в США // Педагогика. – 2007. – № 5. – С. 94 – 103.
6. Иванова, С.В. Проблемы развития дидактических систем: философско-методологический контекст: монография. – М.: ГНУ ИТИП РАО, Изд. центр ИЭТ, 2012. – 160 с.
7. Иванова, С.В., Елкина, И.М. Постмодернизм и качество образования // Ценности и смыслы. – 2016. – № 6. – С. 115 – 124.
8. Исследование: «Гарри Поттер» остается самой популярной книгой в России [Электронный ресурс]. – URL: <https://tass.ru/obschestvo/8820125> (дата обращения: 8.04.2022).
9. Мельникова, Е.В. Мониторинг уровня сформированности духовно-нравственного развития учащихся младшего школьного возраста как основа траектории становления личности ребёнка [Электронный ресурс]. – URL: <https://infourok.ru/monitoring-urovnya-sformirovannosti-duhovno-nravstvennogo-razvitiya-uchashihshya-mladshego-shkolnogo-vozrasta-kak-osnova-traektorii-stanovleniya-lichnosti-rebenka> (дата обращения: 8.04.2022).
10. Николаев, А.М. Гарри Поттер в мире «Электричества». Урок физики в 8 классе [Электронный ресурс]. – URL: <https://kopilkaurokov.ru/fizika/uroki/garripottervmirielektrichiestvaurokfiziki8klassielektrichieskiieivlieniia> (дата обращения: 8.04.2022).
11. Перекрестова, Т.С. Авторская школа в отечественном образовании как феномен и инновационный проект // Известия ВГПУ. – 2018. – № 5. – С. 76 – 83.
12. Перекрестова, Т.С. Авторская школа как инновационная образовательная система // Инновации в образовании. – 2013. – № 9. – С. 48 – 59.
13. Саранов, А. М., Перекрестова, Т.С. Теория и практика становления и развития авторской школы: учеб. пособие. – Волгоград: Перемена, 2001. – 116 с.
14. Саранов, А.М. Инновационный процесс как фактор саморазвития современной школы: методология, теория, практика: монография. – Волгоград: Перемена, 2000. – 259 с.
15. Токарева, Т.В. Урок химии в 8 классе по теме «Признаки химических реакций» [Электронный ресурс]. – URL: <https://infourok.ru/konspekt-urokahimii-v-klasse-po-teme-priznaki-himicheskikh-reakciy-1315999.html> (дата обращения: 8.04.2022).

16. Хало, П.В. Наука и образование в эпоху постмодерна // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. – 2017. – № 2. – С. 186 – 193.
17. Хало, П.В., Бородянский, Ю.М. Психотехнологии в компьютерных играх // Известия ЮФУ. – 2008. – № 6. – С. 223 – 226.
18. Шелдрейк, Д. Дуглас Мак-Грегор и человеческая сторона предприятия: учеб. для вузов. – М.: Аспект Пресс, 2005. – 254 с.
19. Яковлев, Б.П., Литовченко, О.Г., Аксарина, И.Ю. Мотивы интереса и удовлетворенности занятиями физической культурой и спортом учащихся подросткового возраста // Психология. Психофизиология. – 2021. – Т. 14. № 2. – С. 46 – 54.
20. Deleuze, G., Guattari, F. Rhizome. – Paris: Editions de Minuit, 1976. – 74 p.
21. Edwards R., Usher, R. Lifelong learning: a postmodern condition of education? // Adult education quarterly. – 2001. – № 4. – pp. 273 – 287.
22. Jacobs, K.D., Kritsonis, W.A. National Strategies for Implementing Postmodern Thinking for Improving Secondary Education in Public Education in the United States of America // Online Submission. – 2006. – Vol. 23. – № 4.
23. Kincheloe, J.L., Steinberg, S.R. A tentative description of post-formal thinking: The critical confrontation with cognitive theory // The post-formal reader: Cognition and education. – 1999. – Vol. 63. – pp. 55 – 90.
24. Oliveira, V.M., Brasil, M.R., Mattes, V.V., Silva, S.R. Motivational level for sports practice in schoolchildren: influence factors // Educacion fisica y ciencia. – 2020. – Vol. 22 (3). Art. № e133. DOI: 10.24215/23142561e133.
25. Slattery, P. Curriculum development in the postmodern era: Teaching and learning in an age of accountability. – Routledge, 2012.

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел I. Психология и педагогика

Войченко В.М.

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕДИАТЕКСТА КАК СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ 3

Дебердеева Е.Е., Мацыпаева Д.О.

КОНТЕНТ ЖУРНАЛА “NATIONAL GEOGRAPHIC” КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ (ПО МАТЕРИАЛАМ ПУБЛИКАЦИЙ О СОЦИАЛЬНЫХ И РАСОВЫХ ПРОБЛЕМАХ В США) 8

Донских С.А., Дмитриева О.С.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЛАСТИЛИНА И СОЛЁНОГО ТЕСТА НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ 13

Занина Т.Н., Ткачук П.В., Савченко М.Б., Кибенко Е.И.

ГИМНАСТИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ДВИГАТЕЛЬНОЙ КООРДИНАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 18

Кликушина Т.Г., Магомедгаджиева К.Г.

ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИКЕ И ЛЕКСИКЕ НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ПЕСЕННОГО ДИСКУРСА НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ 26

Кобякова Г.Н., Гугасян К.К.

ВЫЯВЛЕНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК НАРУШЕНИЯ ЧТЕНИЯ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ 34

Кравченко О.В.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ ВО ФРАНЦИИ 40

Лозовицкая А.А.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕДИАГРАМОТНОСТИ В РАМКАХ МУНИЦИПАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КЛАСТЕРА 44

Макарова Н.В., Гаврилова М.А.

ИЗУЧЕНИЕ РЕЧЕВОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ 47

Макарова Н.В., Куценко Е.С.

ИЗУЧЕНИЕ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ 54

Макарова Н.В., Мартынова А.А.

ХАРАКТЕРИСТИКА ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ РАССТРОЙСТВАМИ 62

Мищенко В.И.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ В ОНЛАЙН-ФОРМАТЕ: ПОДГОТОВКА И ПРОВЕДЕНИЕ 71

Мышева Т.П.

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ХАРАКТЕР МОЛОДЕЖНЫХ РАЗНОПЛАНОВЫХ ГОРОДСКИХ ЭКСКУРСИЙ НА МАТЕРИАЛЕ МУЗЕЯ-ЗАПОВЕДНИКА 76

Мышева Т.П.	
МОДЕЛЬ И ПРОГРАММА ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИННОВАЦИОННЫХ ФОРМ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МУЗЕЙНОГО КРАВЕДЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА «САМБЕКСКИЕ ВЫСОТЫ».....	81
Налесная С.Л., Лисицына Н.В.	
ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «КУЛЬТУРНО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СРЕДА: ОТКРЫТИЕ НОВЫХ СМЫСЛОВ» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	86
Пальмова Е.А., Гулевская А.Н.	
ПРИЁМЫ РАБОТЫ С ОНЛАЙН-МАТЕРИАЛАМИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	94
Пальмова Е.А.	
КОММУНИКАТИВНО-КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ.....	99
Савченко М.Б.	
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИКИ РАЗВИТИЯ БЫСТРОТЫ У ШКОЛЬНИКОВ МЛАДШИХ КЛАССОВ.....	104
Сидорякина В.В., Гаевая Т.В., Сычева А.Д.	
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЫЯВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИ ОДАРЕННОЙ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА	109
Скуднова Т.Д.	
ШКОЛА АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	112
Скуднова Т.Д., Бех Е.В.	
АКТУАЛЬНОСТЬ ИДЕЙ ЭРИХА ФРОММА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБЩЕСТВА И ОБРАЗОВАНИЯ.....	117
Стеценко И.А., Брезгулевская Л.Н.	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВЫЯВЛЕНИЯ И РАЗРЕШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОНФЛИКТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	123
Стеценко И.А., Темченко М.А.	
ТЕМАТИЧЕСКОЕ ПАРТНЕРСТВО КАК ПЛАТФОРМА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ДЕТСКИХ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ЛАГЕРЕЙ.....	126
Топилина И.И.	
АКТУАЛЬНОСТЬ КОМПЕТЕНТНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ (МУЗЫКАЛЬНЫХ) СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	131
Топилина Н.В.	
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ДЛЯ СОЗДАНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОЙ СРЕДЫ ВОСПИТАНИЯ В ВУЗЕ	137
Филиппова О.Н., Железогло Т.И.	
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	143

Филиппова О.Н., Кузнецова Д.И.

СПЕЦИФИКА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ..... 151

Филиппова О.Н., Мищенко Е.Н.

ПОДГОТОВКА К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ..... 156

Фирсова Е.В., Харьковская П.С.

СОВРЕМЕННЫЕ ВИДЫ КОНТРОЛЯ И ОСОБЕННОСТИ ИХ ПРОВЕДЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ.... 165

Хвалобо Г. В., Сыроваткина И.А., Головушкина Д. О.

РОЛЬ ПОДВИЖНЫХ ИГР В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ 171

Раздел II. Филология

Букаренко С.Г., Медведева Е. В.

ГЛАГОЛЫ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ВИДЕТЬ И СМОТРЕТЬ 175

Гукалова Н.В.

ИНСТИТУТ ПАТРОНАЖА ПОЭЗИИ В АНГЛИИ И ШОТЛАНДИИ В ЭПОХУ ВОЗРОЖДЕНИЯ 186

Демонина Ю.М., Ковтунова М.А.

ФУНКЦИОНАЛЬНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ КОЛЛОКВИАЛЬНЫХ ЕДИНИЦ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА 189

Демонина Ю.М., Хан А.В. , Мирозизьян М.И.

СПОСОБЫ РЕЧЕВОЙ ИМПЛЕМЕНТАЦИИ СТРАТЕГИЙ ВЕЖЛИВОСТИ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ 196

Кликушина Т. Г., Погорелова Д.А.

ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА И ЛОКАЛИЗАЦИИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР В ЖАНРЕ ИТЕРАКТИВНОГО КИНО 211

Липовая О.А.

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СЛОЖНЫХ СИНТАКСИЧЕСКИХ ЦЕЛЫХ С ИЗЪЯСНИТЕЛЬНЫМИ ОТНОШЕНИЯМИ МЕЖДУ КОМПОНЕНТАМИ..... 223

Павленко Л. Г., Семешина В. А.

КОМПЛЕКСНЫЙ АНАЛИЗ АНГЛИЙСКИХ АНИМАЛИСТИЧЕСКИХ ПОСЛОВИЦ..... 227

Павленко Л. Г.

ЭКФРАЗИСЫ ПРЭРАФАЭЛИТОВ..... 235

Павленко А.Е., Павленко Г.В.	
АНАЛИЗ ПРИЧИН РАСПРОСТРАНЕНИЯ КОНСТРУКЦИИ «DO + ИНФИНИТИВ» В РЕЧИ ЮГО-ЗАПАДА АНГЛИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ДОРСЕТСКОГО ДИАЛЕКТА)	241
Щитова Н.Г.	
НАЗВАНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ГРУПП И АЛЬБОМОВ И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	247
Яковлева О.А., Мазуренко М.В.	
АВТОРСКОЕ ЦВЕТОВОСПРИЯТИЕ И ЕГО РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЯМИ В ПОВЕСТИ А.П. ЧЕХОВА «СТЕПЬ»	251
Раздел III. История и политология	
Коженко Я.В., Лебедева Ю.А.	
ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И ПРИОРИТЕТЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ МЕХАНИЗМОВ РЕАЛИЗАЦИИ НАЦИОНАЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ РОССИИ	258
Митрофанова А.И.	
КНЯЗЬ А.М. ДОНДУКОВ-КОРСАКОВ В ДАРГИНСКОМ ПОХОДЕ 1845 ГОДА	264
Прокофьева Е.В.	
ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ВОЙНА 1812 ГОДА В ИСТОРИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ СТУДЕНТОВ..	267
Просандеева Т.И. , Романенко Ю.Ю.	
ПРОФСОЮЗНОЕ ДВИЖЕНИЕ КАК ПЛОЩАДКА РАЗВИТИЯ ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ: СОЦИАЛЬНОЕ И ПОЛИТИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО СТАНОВЛЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ РОССИЙСКОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЮЗА ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНИКОВ И ТРАНСПОРТНЫХ СТРОИТЕЛЕЙ).....	272
Селюнина Н.В., Трофименко Д.А.	
ВЛИЯНИЕ ПОЛИТИКИ НАПОЛЕОНА БОНАПАРТА НА РАЗВИТИЕ СТИЛЯ АМПИР	279
Сердюкова Ю.А., Тимофеев В.А.	
ФОРМИРОВАНИЕ НОВЫХ МОДЕЛЕЙ ОБЩЕСТВА И ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИХ ДВИЖЕНИЙ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ.....	283
Смирнов И.Н., Надирян К.Г.	
АТРИБУТИВНЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ СССР В ПЕРИОД ПЕРЕСТРОЙКИ	288
Смирнов И.Н., Мирошников Е.В.	
МОДЕРНИЗАЦИЯ РОССИЙСКОЙ ЭКОНОМИКИ В ГОДЫ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С.Ю. ВИТТЕ.....	294
Хоруженко В.К., Сердюк А.А.	
ГЕРОИЧЕСКИЕ ОБРАЗЫ ДОНСКОГО ФОЛЬКЛОРА: М.И. ПЛАТОВ	302
Хоруженко В.К., Гусейнов П.А.	
ОБЩЕСТВЕННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ М.И. КАЛИНИНА В ГОДЫ СТАНОВЛЕНИЯ СОВЕТСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОСТИ.....	307

Шолохов А.В., Черда Т.А.

ПРОБЛЕМА ЛЕГИТИМНОСТИ ПОСТСОВЕТСКОЙ РОССИЙСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОСТИ В АСПЕКТЕ ЛЕГАЛЬНОСТИ ЕЁ ГЕНЕЗИСА (СИСТЕМНЫЙ И ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТЫ)..... 312

Раздел IV. Право

Коженко Я.В., Лихолетова Н.В., Беличко А.А.

ИСТОРИЧЕСКИЕ ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОБЩЕСТВЕННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В РОССИИ..... 317

Курилкина О.А. , Шляхтин М.Ю.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНСТИТУТА ОБЩЕСТВЕННОГО КОНТРОЛЯ КАК ОДНА ИЗ ФУНКЦИЙ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... 325

Курилкина О.А., Пашковский П.В., Пономаренко С.И.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ УГОЛОВНО-ПРАВОВОГО ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ К ЖЕСТОКОМУ ОБРАЩЕНИЮ С ЖИВОТНЫМИ 331

Магомедханов Р.Г., Коженко Я.В., Кукушка И. А.

МЕСТО И РОЛЬ ИННОВАЦИОННЫХ СЕРВИСНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ ГОСУДАРСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ 337

Макаренко С.Н.

ПРОБЛЕМЫ ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ РЕКЛАМНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ 343

Назарьянц Е.Г.

ПРЕСТУПЛЕНИЯ, СОВЕРШАЕМЫЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ. ДИНАМИКА ИХ РАЗВИТИЯ..... 350

Паронян К.М., Коженко Я.В., Шкурник А.И.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ЗАЩИТЫ НАЦИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА В УСЛОВИЯХ СЕРВИСНО-ЛИБЕРАЛЬНОЙ И ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ 352

Паронян К.М., Хоменко С.М.

УГОЛОВНО-ПРАВОВАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА НЕПРАВОМЕРНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПРИ БАНКРОТСТВЕ: ОБЪЕКТИВНЫЕ И СУБЪЕКТИВНЫЕ ПРИЗНАКИ..... 361

Разогреева А.М., Чутченко А.А.

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОГО УГОЛОВНОГО ПРАВА В НОВЫХ ПОЛИТИКО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ ОБСТОЯТЕЛЬСТВАХ..... 370

Шолохов А.В., Черда Т.А.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ФАКТОРЫ ГЕНЕЗИСА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО НЕРАВЕНСТВА В ВУЗОВСКОЙ ЮРИДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ КАК ПОДСИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... 376

Раздел V. Философия и культурология

Хало П.В., Бегун О.В., Головушкина Д.О.

АВТОРСКАЯ ШКОЛА КАК ОТВЕТ НА ВЫЗОВЫ ЭПОХИ ПОСТМОДЕРНА 383

СОДЕРЖАНИЕ 390

Сведения об авторах..... 397

Правила представления статей авторами в журнал..... 400

Правила проведения рецензирования статей..... 402

Сведения об авторах

- Бегун Ольга Валентиновна** – канд. пед. наук, доцент кафедры физической культуры ТИ имени А.П. Чехова.
- Беличко Александр Андреевич** – студент юридического факультета ФГБОУВО «Всероссийского Государственного Университета Юстиции (РПА МИНЮСТА РОССИИ)».
- Бех Екатерина Владимировна** – студентка факультета психологии и социальной педагогики ТИ имени А.П. Чехова.
- Брезгулевская Людмила Николаевна** – магистрант факультета истории и филологии ТИ имени А.П. Чехова.
- Букаренко Светлана Григорьевна** – д - р. филол. наук, доцент ТИ имени А.П. Чехова.
- Войченко Виктория Муратовна** – канд. филол. наук., доцент кафедры английского языка ТИ имени А.П. Чехова.
- Гаврилова Милена Андреевна** – студентка факультета педагогики и методики дошкольного, начального и дополнительного образования ТИ имени А.П. Чехова.
- Гаевая Татьяна Владимировна** – магистрант факультета физики, математики, информатики ТИ имени А.П. Чехова.
- Головушкина Дарья Олеговна** – студентка факультета физики, математики, информатики ТИ имени А.П. Чехова.
- Гугасян Карина Карленовна** – студентка факультета педагогики и методики дошкольного, начального и дополнительного образования ТИ им. А.П. Чехова.
- Гукалова Надежда Владимировна** – ассистент Института компьютерных технологий и информационной безопасности, ИТА ЮФУ
- Гулевская Ангелина Назимовна** – магистрант факультета иностранных языков ТИ имени А.П. Чехова.
- Гусейнов Павел Алексеевич** – магистрант факультета истории и филологии ТИ имени А.П. Чехова
- Дебердева Елена Евгеньевна** – канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка ТИ имени А.П. Чехова.
- Демонина Юлия Михайловна** – канд. филол. наук, доцент ТИ имени А.П. Чехова.
- Дмитриева Ольга Сергеевна** – учитель, МБОУ Самбекская СОШ имени В.М. Петлякова.
- Железогло Татьяна Ивановна** – студентка факультета педагогики и методики дошкольного, начального и дополнительного образования ТИ имени А.П. Чехова
- Занина Татьяна Николаевна** – доцент кафедры физической культуры ТИ имени А.П. Чехова.
- Кибенко Елена Ивановна** – канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой физической культуры ТИ имени А.П. Чехова.
- Кликушина Татьяна Георгиевна** – канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка ТИ имени А.П. Чехова.
- Кликушина Татьяна Георгиевна** – канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка ТИ имени А.П. Чехова.
- Кобякова Галина Николаевна** – канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка, культуры и коррекции речи ТИ имени А.П. Чехова.
- Ковтунова Марина Андреевна** – магистрант факультета иностранных языков ТИ имени А.П. Чехова.
- Коженко Яна Васильевна** – канд. юрид. наук, доцент кафедры теории и истории государства и права ФГБОУВО «Всероссийского Государственного Университета Юстиции (РПА МИНЮСТА РОССИИ)».
- Коженко Яна Васильевна** – канд. юрид. наук, доцент кафедры теории и истории государства и права ФГБОУВО «Всероссийского Государственный Университет Юстиции (РПА МИНЮСТА РОССИИ)».
- Кравченко Оксана Викторовна** – канд. филол. наук, доцент кафедры французского и немецкого языков ТИ имени А.П. Чехова.
- Кузнецова Дарья Игоревна** – студентка факультета педагогики и методики дошкольного, начального и дополнительного образования ТИ имени А.П. Чехова.
- Кукушка Иван Александрович** – студент юридического факультета ФГБОУВО «Всероссийского Государственного Университета Юстиции (РПА МИНЮСТА РОССИИ)».
- Курилкина Ольга Александровна** – канд. юрид. наук, доцент, зав. кафедрой отраслевых юридических дисциплин ТИ имени А.П. Чехова.
- Куценко Елена Сергеевна** – студентка факультета педагогики и методики дошкольного, начального и дополнительного образования ТИ имени А.П. Чехова
- Лебедева Юлия Анатольевна** – студент юридического факультета ФГБОУВО «Всероссийского Государственный Университет Юстиции (РПА МИНЮСТА РОССИИ)»
- Липовая Оксана Алексеевна** – канд. филол. наук, доцент кафедры психологии ТИ имени А.П. Чехова.
- Лисицына Наталья Викторовна** – директор МАОУ гимназии имени А.П. Чехова.
- Лихолетова Надежда Владимировна** – канд. эконом. наук, доцент Донского государственного аграрного университета.
- Лозовицкая Алёна Андреевна** – магистрант направления «Организация работы с молодежью в сфере культуры и массовых коммуникаций» ТИ имени А.П. Чехова, аспирант направления «Общая педагогика» РГЭУ РИНХ.
- Магомедгаджиева Карина Гаджикурбановна** – студентка факультета иностранных языков ТИ имени А.П. Чехова.
- Магомедханов Рагим Гаджиевич** – канд. юрид. наук, доцент кафедры отраслевых юридических дисциплин ТИ имени А.П. Чехова.
- Мазуренко Марина Владимировна** – студентка факультета истории и филологии ТИ имени А.П. Чехова
- Макаренко Сергей Николаевич** – канд. филос. наук, доцент экономики и гуманитарно-правовых дисциплин ТИ имени А.П. Чехова.
- Макарова Наталья Викторовна** – канд. пед. наук, доцент кафедры русского языка, культуры и коррекции ТИ имени А.П. Чехова

Мартынова Алина Алексеевна – студентка факультета педагогики и методики дошкольного, начального и дополнительного образования ТИ имени А.П. Чехова.

Мацыпаева Дарья Оскаровна – магистрант факультета иностранных языков ТИ имени А.П. Чехова.

Медведева Екатерина Викторовна – магистрант факультета истории и филологии ТИ имени А.П. Чехова.

Мирошьян Марина Исааковна – старший преподаватель кафедры иностранных языков для экономических специальностей факультета лингвистики и журналистики ФГБОУ ВО "РГЭУ (РИНХ)".

Мирошников Евгений Витальевич – магистрант факультета истории и филологии ТИ имени А.П. Чехова.

Митрофанова Антонина Игоревна – заместитель декана факультета истории и филологии по воспитательной работе ТИ имени А.П. Чехова.

Мищенко Вера Ивановна – заведующая лабораторией практической и экспериментальной психологии, доцент кафедры психологии ТИ имени А.П. Чехова.

Мищенко Екатерина Николаевна – студентка факультета педагогики и методики дошкольного, начального и дополнительного образования ТИ имени А.П. Чехова.

Мышева Татьяна Петровна – канд. пед. наук, доцент кафедры психолого-педагогического образования и медиакоммуникации ТИ имени А.П. Чехова.

Надирян Карен Гургенович – магистрант кафедры истории факультета истории и филологии ТИ имени А.П. Чехова.

Назарьянц Елена Геворговна – канд. техн. наук, ст. преподаватель кафедры информатики ТИ имени А.П. Чехова.

Налесная Сусанна Лауриевна – канд. пед. наук., доцент кафедры педагогики дошкольного, начального и дополнительного образования ТИ имени А.П. Чехова.

Павленко Александр Евгеньевич – д-р филол. наук, профессор кафедры английского языка ТИ имени А.П. Чехова.

Павленко Галина Владимировна – канд. филол. наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин ТИУиЭ.

Павленко Лариса Геннадиевна – канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка ТИ имени А. П. Чехова

Пальмова Елена Андреевна – канд. пед. наук, доцент кафедры английского языка ТИ имени А.П. Чехова

Паронян Карэн Мартинович – канд. юрид. наук, доцент кафедры отраслевых юридических дисциплин ТИ имени А.П. Чехова.

Паиковский Павел Валерьевич – канд. юрид. наук, доцент кафедры отраслевых юридических дисциплин ТИ имени А.П. Чехова.

Погорелова Диана Алексеевна – студент факультета иностранных языков ТИ имени А.П. Чехова

Пономаренко Сергей Иванович – канд. юрид. наук, доцент кафедры отраслевых юридических дисциплин ТИ имени А.П. Чехова.

Прокофьева Елена Владимировна – канд. ист. наук, доцент кафедры истории ТИ имени А.П. Чехова.

Просандеева Тамара Ирановна – канд. экон. наук, начальник отдела организации и сопровождения научной деятельности ТИ имени А.П. Чехова.

Разозреева Анна Михайловна – канд. юрид. наук, доцент кафедры уголовного права и криминологии юридического факультета Южного Федерального Университета.

Романенко Юлия Юрьевна – заместитель начальника управления воспитательной работы ФГБОУ ВО РГУПС.

Савченко Маргарита Борисовна – канд. пед. наук, доцент ТИ имени А.П. Чехова.

Селюнина Наталья Владимировна – док. ист. наук, доцент кафедры истории ТИ имени А.П. Чехова.

Семешина Валентина Андреевна – магистрант факультета иностранных языков ТИ имени А.П. Чехова.

Сердюк Александр Александрович – магистрант факультета истории и филологии ТИ имени А.П. Чехова

Сердюкова Юлия Александровна – канд. юрид. наук, доцент, и. о. зав. кафедры экономики и гуманитарно-правовых дисциплин ТИ имени А.П. Чехова.

Сидорякина Валентина Владимировна – канд. физ-мат. наук, доцент, зав. кафедрой математики ТИ имени А.П. Чехова.

Скуднова Татьяна Дмитриевна – д-р. филос. наук, профессор кафедры психологии ТИ имени А.П. Чехова, научный руководитель Центра междисциплинарных исследований «Антропология детства».

Смирнов Иван Николаевич – канд. ист. наук, доцент кафедры истории ТИ имени А.П. Чехова.

Стеценко Ирина Александровна – д-р пед. наук, профессор кафедры общей педагогики, декан факультета экономики и права ТИ имени А.П. Чехова.

Сыроваткина Ирина Анатольевна – доцент кафедры физической культуры ТИ имени А.П. Чехова

Сычева Анастасия Дмитриевна – магистрант факультета физики, математики, информатики ТИ имени А.П. Чехова.

Темченко Максим Андреевич – магистрант факультета экономики и права ТИ имени А.П. Чехова.

Тимофеев Вероника Андреевна – канд. филос. наук, доцент кафедры экономики и гуманитарно-правовых дисциплин ТИ имени А.П. Чехова.

Ткачук Полина Васильевна – учитель физической культуры муниципального автономного образовательного учреждения лицей № 28

Топилина Ирина Ивановна – кандидат искусствоведения, доцент кафедры дошкольного, начального и дополнительного образования ТИ имени А.П. Чехова.

Топилина Наталья Валерьевна – канд. пед. наук, доцент кафедры общей педагогики ТИ имени А.П. Чехова.

Трофименко Дарья Александровна – студент факультета истории и филологии ТИ имени А.П. Чехова.

Филиппова Оксана Николаевна – канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка, культуры и коррекции речи ТИ имени А.П. Чехова.

Фирсова Екатерина Владимировна – канд. филол. наук, доцент кафедры немецкого и французского языков, ТИ имени А.П. Чехова.

Хало Павел Владимирович – канд. техн. наук, доцент кафедры физической культуры ТИ имени А.П. Чехова.

Хан Алина Владиславовна – магистрант факультета иностранных языков ТИ имени А.П. Чехова.

Харьковская Полина Сергеевна – студентка факультета иностранных языков ТИ имени А.П. Чехова.

Хвалебо Галина Васильевна – доцент кафедры физической культуры ТИ имени А.П. Чехова

Хоменко Светлана Михайловна – канд. юрид. наук, доцент кафедры уголовного права и процесса Таганрогского института управления и экономики

Хоруженко Виктория Константиновна – канд. ист. наук, доцент кафедры истории ТИ имени А.П. Чехова

Черета Татьяна Анатольевна – магистрант факультета экономики и права ТИ имени А.П. Чехова.

Чутченко Анастасия Александровна – студентка юридического факультета Южного Федерального Университета.

Шкурник Алина Игоревна – студент юридического факультета ФГБОУВО «Всероссийского Государственного Университета Юстиции (РПА МИНЮСТА РОССИИ)».

Шляхтин Михаил Юрьевич – канд. филос. наук, доцент кафедры отраслевых юридических дисциплин ТИ имени А.П. Чехова.

Шолохов Андрей Витальевич – д-р филос. наук, профессор кафедры экономики и гуманитарно-правовых дисциплин ТИ имени А.П. Чехова.

Щитова Наталья Георгиевна – канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка ТИ имени А.П. Чехова.

Яковлева Ольга Александровна – канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка и литературы ТИ имени А.П. Чехова.

Правила представления статей авторами в журнал

ВНИМАНИЮ АВТОРОВ

Публикации в нашем журнале бесплатны для авторов, однако, редакция не имеет возможности выплачивать авторские гонорары.

Все присланные статьи рецензируются (анонимное рецензирование) и публикуются только после их экспертного допуска к публикации.

1. Правила оформления рукописи научной статьи

1. Авторы представляют рукописи в редакцию строго в соответствии с правилами оформления материалов, приведенными в **Приложении 1**.
2. Представляемые статьи должны соответствовать структуре, приведенной в **Приложении 1** (полное указание ФИО, адреса места работы всех авторов, их должностей, ученых степеней, ученых званий, название и аннотация статьи, ключевые слова должны быть на русском и английском языках).
3. Подстраничные сноски не допускаются.
4. Ссылки в тексте обозначаются следующим образом: [1, с. 256-257], т.е. в квадратных скобках с указанием страниц источника.
5. Список литературы дается в **алфавитном порядке**. Статьи БЕЗ списка литературы к публикации НЕ принимаются.
6. Список литературы приводится после текста статьи в едином формате. Примеры оформления библиографических ссылок даны в **Приложении 1**.
7. После получения материалов рукопись направляется на рецензирование.
8. После получения положительной рецензии редакция уведомляет авторов о том, что статья принята к опубликованию, а также замечания (если они есть) рецензентов и редакторов, в соответствии с которыми необходимо исправить и дополнить статью. В случае отказа в публикации статьи редакция направляет автору мотивированный отказ.
9. Авторы несут ответственность за подбор и достоверность приведенных фактов, цитат, статистических и социологических данных, имен собственных, географических названий и прочих сведений. Редакция оставляет за собой право внесения редакторской правки. Редакция может опубликовать материалы, не разделяя точку зрения автора (в порядке обсуждения).
10. Полнотекстовые версии статей, аннотации, ключевые слова, информация об авторах на русском и английском языках находятся в свободном доступе в интернете на официальном сайте нашего издания <http://www.tgpi.ru/science/herald-tgpi> и на платформе Научной электронной библиотеки РИНЦ – elibrary.ru

2. Порядок представления в редакцию материалов научной статьи

Материалы представляются в бумажном и электронном виде.

**ТРЕБОВАНИЯ к статьям, представляемым в журнал
«Вестник Таганрогского институт имени А.П. Чехова»**

1. Название статьи, аннотация (не более 5 строк), ключевые слова (не более 10) приводятся *на русском и английском языках*;
2. Текст статьи и библиографический список – *на русском языке*.

В научную часть предоставляются:

1. Электронные версии статей:

Электронная версия:

1. **Формат** – А4;
2. **Шрифт** – Times New Roman 12; Шрифт для списка литературы – Times New Roman 10;
3. **Объем** – 5-10 стр.;
4. **Интервал междустрочный** – 1;
5. **Абзац (красная строка)** – 1 см;
6. **Параметры страницы (в см):**
Левое – 3 Правое – 3
Верхнее – 2,44 Нижнее – 2;
7. **Использовать команду «автоматический перенос».**

2. Печатная версия статьи подписывается автором. В случае, если статья написана аспирантом или магистрантом, то подписывается автором(и) и научным руководителем или руководителем магистратуры;

3. Сведения об авторе(ах) приводятся полностью и помещаются на отдельном листе.

Фамилия, имя, отчество – ученая степень, ученое звание и место работы.

Пример:

Иванов Иван Иванович – канд. пед. наук, доцент кафедры информатики ТИ имени А.П. Чехова.

4. Страницы статьи должны быть пронумерованы внизу посередине;

5. Таблицы и рисунки должны быть пронумерованы и подписаны;

Не допускается расположение таблиц и рисунков на страницах альбомной ориентации;

8. И.О. Фамилия автора(ов) статьи оформляются жирным шрифтом и помещаются по центру;

9. Название статьи – прописными буквами, жирно, по центру;

Пример:

И.И. Иванов

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС

Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи

10. Ссылки на литературный источник приводятся в квадратных скобках.

Пример:

Понятие «компетентность» включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую» [7, 14].

11. Список литературы оформляется прописными буквами. Список приводится в алфавитном порядке с автоматической нумерацией.

Пример:

ЛИТЕРАТУРА

1. Глебова, И.И. Политическая культура современной России // Полис. – 2006. – № 1. – С. 12 – 15. **(образец заполнения статьи из журнала)**
2. Виноградова, Н.Ф. Окружающий мир: учебник для 3 кл. / Н. Ф. Виноградова, Г. С. Калинова. – М.: Вентана-Граф, 2005. – 160 с.
3. Глебова, И.И. Политическая культура современной России // Полис. – 2006. – № 1.
4. Данильян, О.Г. Философия: учеб. пособие / О. Г. Данильян, В. М. Тараненко. – М.: Эксмо, 2005. – 512 с.
5. Когнитивная психология: учебник для вузов / под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. – М.: МЫСЛЬ, 2002. – 480 с.
6. Ожегов, С.И. Словарь русского языка. 13-е изд. – М.: Русский яз., 1981. – 816 с.
7. Философия права: учеб. пособие / О.О. Бандура, С.А. Бублик и др. / под общ. ред. М.В. Костицкого. – М., 2000. – 336 с.
8. Иванов, М.Л. Основы правовой политики: автореф. дис. ... канд. юрид. наук / М.Л. Иванов. – Краснодар, 2015. – 25 с.
9. Кострикова, Е.Г. Русская пресса и дипломатия накануне первой мировой войны. 1907-1914 / Е.Г. Кострикова // Вопросы истории. – URL: <http://interstrov-omsk.ru/historygrapha/e-g-kostrikova-russkaya-pressa-i-diplomatiya-nakanune-pervoj-mirovoj-vojnny-1907-1914.php> (дата обращения: 07.07.2015)

Правила проведения рецензирования статей

Общая информация

Условия для публикации статей. Наш журнал получает гораздо больше статей, чем может опубликовать. Поэтому, мы просим рецензентов учитывать, что каждая принятая статья означает, что другая хорошая статья может быть отвергнута. Чтобы появиться на страницах журнала, статья должна отвечать четырем основным условиям:

- представлять результаты эксперимента и/или аналитической работы автора, не содержать простое реферативное изложение материала и/или давно известных фактов.
- иметь убедительные доказательства, подтверждающие умозаключения автора.
- обладать новизной.
- представлять интерес для ученых данной области.
- в идеале, представлять интерес для исследователей других родственных дисциплин.

Процесс рецензирования. Редколлегия читает все полученные рукописи. Чтобы сэкономить время авторов и рецензентов, только те статьи, которые отвечают редакционным критериям, направляются на рецензирование. Те статьи, которые, по мнению редакторов, не представляют интереса или не подходят по другим причинам, отсеиваются без проведения рецензирования. Рукописи, которые представляют интерес для читателей, направляются на рецензирование рецензентам. Затем редакторы принимают решение, основываясь на оценке рецензентов.

Выбор рецензентов. Выбор рецензентов очень важен для процесса публикации, и мы делаем выбор, основываясь на многих факторах, таких как экспертиза, репутация, особых рекомендаций и собственном предыдущем опыте работы с редактором. Рецензенты должны понимать, что их рецензирование содержит конфиденциальную информацию.

Написание рецензии. Основная цель рецензирования – предоставить редактором информацию для принятия решения. Рецензия также должна содержать рекомендации авторам по улучшению статьи для публикации. Негативная рецензия должна в максимальной степени указывать авторам на слабые места рукописи, чтобы авторы, чьи работы были отвергнуты, понимали, на чем было основано решение, и увидели, что можно сделать, чтобы улучшить рукопись. Эта функция второстепенна, поэтому рецензенты не обязаны предоставлять авторам, чьи статьи не отвечают условиям журнала, детальное, конструктивное обоснование (что изложено в письме редактора к рецензенту). Если рецензент считает, что рукопись не годится для публикации, его/ее ответ автору должен быть такого размера, чтобы автор понял причину отказа.

Анонимность. Мы не открываем личность рецензентов авторам или другим рецензентам, мы предпочитаем, чтобы рецензенты оставались анонимными на время проведения рецензирования и после.

Этика и безопасность. Редакторы могут обращаться за советом к техническим редакторам не только в отношении полученных рукописей, но и по любому аспекту, вызывающему сомнения. Сюда может, например, относиться вопросы этики или вопросы изложенных фактов или доступа к материалам. Иногда, сомнения могут вызывать последствия для общества, включая угрозы безопасности. В подобных обстоятельствах, совет будет касаться технического процесса рецензирования. Как и во всех издательских решениях, окончательное решение о публикации является ответственностью редактора журнала.

Публикационная этика

Этические стандарты в отношении публикаций нужны, чтобы гарантировать высокое качество научных публикаций, доверие к научным изысканиям со стороны общества и что люди получают признание за свои идеи.

Недопустимы:

- **фабрикация и фальсификация данных:** фабрикация данных означает, что исследователь не проводил никакой работы, а просто выдумал данные. Фальсификация данных означает, что исследователь выполнил эксперимент, но затем изменил некоторые данные. Оба этих действия подрывают доверие людей к ученым. Если общество перестанет доверять науке, оно перестанет оказывать финансовую поддержку.
- **плагиат:** использование чужих идей и работ, не отдавая им должное – нечестно и несправедливо. Копирование хотя бы одного предложения из рукописи другого или даже своего собственного из ранее опубликованной рукописи без оформления цитаты считается плагиатом. **Мы проверяем рукописи в системе «Антиплагиат»!**
- **подача в несколько журналов:** неэтично подавать одну рукопись в более, чем один журнал одновременно. Такие действия отнимают время редакторов и рецензентов и могут повредить репутации журналов, если рукопись будет опубликована, более чем в одном.
- **дублирующие публикации:** это означает публикацию похожих рукописей, основанных на одном эксперименте. Это приведет к тому, что читатели не станут обращать внимания на ваши статьи
- **неправильное определение авторства:** все указанные авторы должны сделать значительный научный вклад в исследование, описанное в статье, не забудьте указать каждого, кто сделал научный вклад в статью.

ВЕСТНИК
Таганрогского
института
имени А. П. Чехова

№ 1

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

Ответственный за выпуск А.А. Волвенко

Оригинал-макет подготовлен
Е.Ю. Занковой (корректурa, верстка).

ТАГАНРОГСКИЙ ИНСТИТУТ ИМЕНИ А. П. ЧЕХОВА (филиал)
ФГБОУ ВО «РОСТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ЭКОНОМИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ (РИНХ)»

Адрес: 347936, Таганрог, ул. Инициативная, 48

Сдано в набор 15.06.2022. Подписано к публикации с оригинала-макета 25.07.2022.
Формат 60x90/8. Усл. печ. л. 46,5

Учредитель журнала
Таганрогский институт имени А.П. Чехова
(предыдущее название – Таганрогский государственный педагогический институт)

СВИДЕТЕЛЬСТВО
О РЕГИСТРАЦИИ СРЕДСТВА МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ
ПИ № ФС77-25515 от 31 августа 2006 г.