

ISSN 2413-449X

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Алтайский государственный педагогический университет»

Педагогическое образование на Алтае

2021 № 1

Педагогическое образование на Алтае

• 2021 • № 1 •

Редакционный совет

Председатель

Лазаренко И. Р., доктор педагогических наук, профессор
Веряев А. А., доктор педагогических наук, профессор
Веретенникова Л. А., кандидат педагогических наук, доцент
Демин А. М., кандидат педагогических наук, директор СОШ
№ 68 г. Барнаула
Лопаткин В. М., доктор педагогических наук, профессор
Холодкова О. Г., кандидат психологических наук, доцент
Синицына Г. В., кандидат социологических наук, заместитель
министра Министерства образования и науки Алтайского края

Редакционная коллегия

Главный редактор Ответственный редактор

Матвеева Н. А., доктор социологических наук, профессор
Сухотерина Т. П., кандидат филологических наук, доцент
Головеева Л. Ю., кандидат педагогических наук, доцент
Небольсина М. С., кандидат филологических наук, доцент
Новичихина Т. И., кандидат физико-математических наук,
доцент

Содержание журнала отражает актуальные темы современного образования. В первом разделе журнала представлены статьи, посвященные актуальным вопросам педагогики и методики обучения. Раздел «Исторические науки» содержит статьи студентов и преподавателей Института истории, социальных коммуникаций и права. В разделе «Филологические науки» представлены результаты исследований в области языкознания и переводоведения. Последний раздел содержит материалы XIII межрегиональной научно-практической конференции им. И. К. Шалаева «Управление инновационными процессами в образовании: профессиональное развитие менеджера системы образования в современном организационном контексте».

Учредитель СМИ: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет».

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).
Регистрационный номер Эл № ФС77-77997 от 03 марта 2020 г.

© Алтайский государственный
педагогический университет, 2021

Раздел 1. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Абрамкин Г.П., канд. физ.-мат. н., доцент, заведующий кафедрой информационных технологий

Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул

П. М. ЭРДНИЕВ – ОСНОВОПОЛОЖНИК МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ УКРУПНЕННЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ (УДЕ) КАК СОСТАВНОЙ ЧАСТИ ПЕДАГОГИКИ СОТРУДНИЧЕСТВА

Аннотация. *Статья освещает вклад известного ученого и педагога Эрдниева Пюрви Мучкаевича – выпускника физико-математического факультета Барнаульского государственного педагогического института в становление и развитие одной из составных частей педагогики сотрудничества – методической системы укрупнения дидактических единиц на основе опережения действующих программ.*

Ключевые слова: физико-математическое образование, математика, укрупненные дидактические единицы, технология обучения, педагогика сотрудничества, метод обратных задач.

G.P. Abramkin

P.M. ERDNEEV - THE FOUNDER OF THE METHODOLOGICAL SYSTEM OF ENLARGED DIDACTIC UNITS (EDU) AS AN INTEGRAL PART OF COOPERATION PEDAGOGY

Abstract. *The article highlights the contribution of the well-known scientist and teacher Erdniev Purvi Muchkaevich, graduate of the Faculty of Physics and Mathematics of the Barnaul State Pedagogical Institute, to the formation and development of one of the components of the pedagogy of cooperation – a methodological system of consolidation of didactic units based on the advance of existing programs.*

Key words: physical and mathematical education, mathematics, enlarged didactic units, teaching technology, pedagogy of cooperation, method of inverse problems.



15 октября 1921 года исполняется 100 лет со дня рождения Эрдниева Пюрви Мучкаевича (15.10.1921–16.04.2019) – доктора педагогических наук, заслуженного деятеля науки Калмыцкой АССР, заслуженного деятеля науки РСФСР, почетного гражданина республики Калмыкия, Героя Калмыкии, действительного члена Академии педагогических наук СССР, действительного члена Российской Академии образования, лауреата премии Президента Калмыкии Кирсана Илюмжинова, лауреата Премии Президента Российской Федерации в области образования за разработку теории укрупненных дидактических единиц (УДЕ), кавалера орденов «Знак Почета», «Дружбы», «Отечественной войны I степени», «Отечественной войны II степени», выпускника физико-математического факультета Барнаульского государственного педагогического института 1949 года.

Пюрвя Мучкаевич Эрдниева относится к числу ученых, которые составляют гордость и славу России и

Республики Калмыкия. Его долгая, наполненная поразительными событиями жизнь и научная деятельность были отданы нелегкому и благородному делу – науке и образованию.

Эрдниев Пюрвя Мучкаевич родился в урочище Хуцын Толга Ики-Бухусовской волости Малодербетовского аймака Калмыцкой области в семье потомственного целителя. Имя деда – Мучка, отца – Эрдни, матери – Амархан. Они относились к известному в Калмыкии роду баргасов, участвовавших в давние времена в походах калмыцких ханов, а также в войне с Францией 1812 года в составе калмыцкого полка. Мать и отец были очень религиозными людьми. Семья была среднезажиточной, вела кочевой образ жизни. Пюрвя рано остался без отца и с детства испытал невзгоды и трудности бедной жизни.

В 1934 году в СССР начался переход к всеобщему семилетнему образованию. В Малодербетовской школе крестьянской молодежи осенью 1934 года расширили интернат и собрали в него детей со всего улуса. В начале учебного года было открыто шесть пятых классов. Пюрвя Эрдниев, приехавший после окончания Ики-Бухусовской начальной школы, попал в пятый класс «Д». У детей не было фабричных портфелей, ранцев, других учебных принадлежностей; портфели заменяли сшитые вручную сумки – суконные, парусиновые.

Пюрвя учился по всем предметам на отлично, проявляя большие способности к точным наукам. В 30-х годах была опубликована его небольшая заметка по математике в общесоюзном журнале для детей «Пионер» – первая печатная работа будущего академика. После окончания шестого класса, как отличник учебы, Пюрвя был поощрен путевкой в пионерский лагерь «Артек», но отказался. В каникулярное время в возрасте 14 лет, чтобы поддерживать семью, он работал учетчиком в колхозе. В 1938 г. закончил сельскую школу в Малых Дербетах; в 1939–1940 годах учился в Астраханском педагогическом училище, совмещая учебу с работой учителя и директора неполной средней школы в поселке Большой Царын.

В конце 1940 года был призван на службу в Красную Армию. Артиллерист Пюрвя Эрдниев встретил начало войны на западной границе. Первый бой наводчиком 45-миллиметровой пушки принял на Украине под г. Бердичевым в 1941 году. Расчету орудия было приказано прямой наводкой уничтожить десант противника, занявшего выгодную огневую позицию на водонапорной башне. Задание было выполнено, но с большими потерями среди необстрелянных молодых ребят.

В 1941 году он получил первое ранение – в голову. После госпиталя вернулся на фронт. Осенью 1941 года его батарея вела огонь по противнику, занявшему правый берег Днепра, в районе острова «Хортица». Молодому солдату пришлось испытать и тяжелые дни отступления Красной Армии. После очередного ранения красноармеец Эрдниев П. М. был послан на курсы младших лейтенантов-артиллеристов, окончив которые вернулся на фронт командиром взвода. В составе взвода участвовал в боях в Восточной Пруссии. В наступательных боях под городом Гольдапом в рядах 3-го Белорусского фронта был тяжело ранен, в госпитале ему ампутировали ногу. Праздник Победы встретил в госпитале в г. Иванове.

Ратные подвиги П. Эрдниева отмечены боевыми орденами – Отечественной войны I и II степени, а также множеством медалей.

Солдат Эрдниев в полной мере разделил горестную судьбу своего народа. После демобилизации вместо родной Калмыкии П. М. Эрдниев уехал на Алтай, куда в 1943 году была депортирована его семья. Несмотря на невзгоды, он с упорством и настойчивостью взялся за учебу, одновременно работая учителем математики и физики в сельской школе.

Вот что рассказывает о тех годах профессор кафедры калмыцкой литературы Калмыцкого государственного университета Кичиков Анатолий Шалхакович: «Алтайский край. 1947 год. Конец августа. Какой-то холодный серый день. Я стою не перроне вокзала станции Шипуново. Здесь, в Шипунове, я провел три дня. Насмотрелся: тут много моих сородичей-калмыков, все бесправны, работают там, где велит комендант.

Остановился очередной товарный состав, прибывший со стороны Барнаула. С платформы, напротив вокзала, спрыгивает на насыпь молодой, моих лет, калмык в

солдатской шинели, с солдатской котомкой за спиной. Почему-то я пошел на встречу ему, – потому ли, что обратил внимание на его деревянный протез да он без ноги! Встретились. Поздоровались.

– Пюрвя Эрдниев.

Остановились, присели. И он рассказал следующее: «Вышел из госпиталя. Поехал в Сибирь. Нашел семью здесь, в деревушке под Шипуново. Семья у меня большая, работать практически некому. И я, как видишь, не работник. И поэтому я решил учиться. Приехал в Барнаул, в педагогический институт. Вхожу к директору. Пишет. Стою. Наконец, обратил внимание на меня.

– Я вас слушаю.

– Вам нужны круглые отличники? Будущие?

– Конечно.

– Так вот один из них стоит перед Вами.

Изумленный непривычным оборотом событий директор произносит:

– Пожалуйста, ваши документы.

– Документов у меня нет. Вот заявление. Вот книжка инвалида Отечественной войны. Вероятно, Вы догадываетесь, что я калмык. А у калмыков-фронтовиков с документами сейчас очень сложно: они остались там, в бывшей Калмыкии. Но за моей спиной – педагогическое училище, среднее образование. Что касается учебы, гарантию Вам я дал.

И директор зачислил...

– А с учебой как?

– А с учебой нормально: учусь на пятерки – я же дал слово».

Из воспоминаний профессора Барнаульского государственного педагогического университета Иосифа Максимовича Шапиро: «Осень 1946 года. Я, безусый юнец, стал студентом физико-математического факультета Барнаульского пединститута. Я – один из немногих студентов-парней, кто по возрасту (1928 год рождения) не успел участвовать в священной войне за свободу Отечества, но вдоволь хлебнувший тяготы военного времени. Большинство мужской части студенчества – люди, опаленные войной, творившие Победу и, к сожалению, оставившие в окопах свое здоровье. Среди них был и Пюрвя Эрдниев. Он сразу обратил на себя внимание своей неординарностью – пытливостью ума, остротой мышления, глубокими знаниями. Что касался знания математики, ему на факультете не было равных.

Два года мне довелось жить с Пюрвем в одной комнате общежития. Это позволило ближе его узнать, коснуться некоторых сторон его бытия.

Тяжелой была студенческая жизнь Пюрви. Обремененный семьей, понимая свою ответственность за неё, ему приходилось зарабатывать на хлеб насущный и, как следствие, часто пропускать занятия. Однако он был одним из немногих на факультете, в зачетной книжке которых значились только отличные оценки. Кстати, Пюрвя отличался высокой языковой грамотностью. В конце сороковых годов все выпускники института писали в конце обучения диктант по русскому языку. Успешное написание диктанта являлось «пропуском» к государственным экзаменам. В год своего выпуска Пюрвя оказался единственным студентом института, получившим за диктант отличную оценку.

Много горьких минут пережил Пюрвя за годы студенчества. Он нередко выезжал к семье в Шипуновский район, где она жила. По пути следования его часто задерживала милиция, так как он был лишен права свободного передвижения даже внутри края. Парадокс того времени: советский офицер, ставший инвалидом на войне, становится спецпереселенцем, лишенным права без разрешения спецкомендатуры выезжать за пределы Барнаула.

Пюрвя был признанным лидером шахматистов института. Игра знаменитой пары Эрдниев – Грицевский всегда привлекала всеобщее внимание и вызывала глубокое уважение. И кто знает, возможно нынешняя шахматная слава Калмыкии уходит корнями в

алтайские степи, где учил детей математике и играл в эту мудрую старинную игру молодой Эрдниев».

В 1949 году П. М. Эрдниев закончил с отличием Барнаульский государственный педагогический институт и уехал работать учителем математики, а затем заведующим учебной частью сельской семилетней школ в с. Нечунаево Шипуновского района Алтайского края. В 1954–1956 гг. работал учителем физики Шипуновской средней школы.

Работая учителем математики и физики в сельских школах на Алтае, он много размышляет о путях успешного овладения математикой, о научной организации труда учителя и учащихся, о проблеме ускоренного обучения при лучшей осознанности знаний.



Третий справа – студент 3 курса физико-математического факультета Пюрвя Эрдниев (фотография 1948 г.)

В середине пятидесятых годов он поступил в аспирантуру Института методов обучения академии педагогических наук СССР в г. Москве, в которой учился в 1956–1957 годах. В 1958 году защитил диссертацию на соискание ученой степени кандидата педагогических наук на тему «Развитие навыков самоконтроля при обучении математике», а в 1972 году – диссертацию на соискание ученой степени доктора педагогических наук на тему «Проблемы интенсификации обучения математике».

При подготовке докторской диссертации его научным консультантом был ученик И. П. Павлова академик Петр Кузьмич Анохин – автор ключевого понятия современной философии и психофизиологии – теории обратных связей – основы знаменитой методики обратных задач, которая пронизывает все труды академика Эрдниева.

Началом же научной деятельности будущего академика П. М. Эрдниева можно считать далекий 1953 год, когда в июньском номере журнала «Математика в школе» была опубликована его первая статья «Проверка решения как необходимый элемент обучения математике». В статьях этого периода были сформулированы дидактические положения: о роли обратных задач в обучении математике, о сравнении и обобщении, о роли самостоятельности и творчества учащихся, о преемственности начального и среднешкольного циклов обучения математике, о связи теории информации и педагогики.

Тогда же П. М. Эрдниев увлекся идеями и трудами великих физиологов: И. П. Павлова, П. К. Анохина, Чарльза Скотта Шеррингтона. Именно изучение физиологических закономерностей во многом повлияло на возникновение будущей технологии.

Эти и другие идеи получили развитие в последовавших монографиях Пюрви Мучкаевича. Важнейшими из них являются: «Развитие навыков самоконтроля при обучении математике», «Сравнение и обобщение при обучении математике», «Обучение арифметике в начальной школе методом противопоставления» и др. В последней книге доцент П. М. Эрдниев выдвинул новый метод обучения – метод противопоставления. Термин «противопоставление» был заимствован им из работ великого русского физиолога, лауреата Нобелевской премии академика Ивана Петровича Павлова. Метод противопоставления заключался (по Эрдниеву) в идее одновременного изучения учащимися взаимно обратных действий, например, сложения и вычитания. Учитель математики П. Эрдниев на своих уроках убедился, что при раздельном изучении взаимно обратных действий знания учащихся связаны лишь по вертикали, а при использовании метода противопоставления – по горизонтали.

Всю жизнь П. М. Эрдниев посвятил преподавательской работе, за его плечами десятки выпусков учителей в Калмыцком государственном университете и Ставропольском государственном педагогическом институте. Однако и в нашей стране, и за рубежом имя П. М. Эрдниева широко известно, прежде всего, как исследователя-новатора в дидактике. Он отнюдь не относится к разряду кабинетных ученых, его сила в практике, в знании нужд школы, в тесной связи со школой.

Издательство «Volk und Wissen», убедившись проверкой в школе в преимуществах системы обучения по Эрдниеву, перевело его книгу для учителей на немецкий язык.

Президиум АПН СССР решением от 28.VIII.1980 года по итогам трехлетнего испытания (1977–1980 гг.) программ и учебников в экспериментальной школе № 82 АПН СССР (пос. Черноголовка Ногинского района Московской области) одобрил технологию укрупнения знаний, а созданная П. М. Эрдниевым методическая система была рекомендована к внедрению в школьную учебную практику.

В постановлении президиума АПН СССР по итогам этого исследования было записано: «Подтверждена целесообразность применения в школе основных приемов укрупнения дидактических единиц (совместное изучение взаимосвязанных вопросов, составление обратных задач, деформированные упражнения)».

Прикладное значение исследования профессора П. М. Эрдниева состоит в том, что он первым поставил вопрос о критерии времени как при решении глобальных вопросов педагогики, так и в микродидактике урока. Создав теорию укрупнения знаний, П. М. Эрдниев сделал вершиной своего поиска создание экспериментальных учебников по математике.

В 1972 году в журнале «Новый мир» лауреат Ленинской премии доктор филологических наук Мариэтта Шагинян в статье «Человек и время» писала: «У нас есть известный педагог-мыслитель Эрдниев из Элисты... Обучение по его методу сократило время обучения в школе чуть ли не вдвое. Но эффект его новой методики не только в этом; она, эта методика, сделала шаг вперед и в работе детского мозга, научила его первому дыханию проблемности – чувству контраста».

Доказано, что трудность усвоения знаний не в количестве информации, а в длине сообщения, т.е. в количестве знаков, которыми знание представлено. Каждый из нас может овладеть любыми массивами информации, лишь овладев знаковой формой, в которой эта информация зафиксирована. Человек способен с первого предъявления запомнить 7+2 произвольно подобранных понятий, слов, знаков. Это биологический предел. Но его можно значительно раздвинуть, насытив знаки большей информационной емкостью, достигая, по выражению немецкого философа, логика, математика и языковеда Готфрида Вильгельма Лейбница, «максимума знаний в минимуме протяжения». На этом основана концепция укрупнения дидактических единиц (УДЕ), разработанная П. М. Эрдниевым.

Технология УДЕ основана на конкретных «приемах-деталях»: параллельная и двухэтажная запись родственных суждений; граф-схемы доказательств; деформированные

упражнения; вероятностные умозаключения (при самостоятельном составлении задач учащимися).

Технология укрупнения дидактических единиц (УДЕ) – один из кратчайших путей формирования самостоятельности мышления. Метод обратных задач профессор Эрдниев считал основой своей технологии. Без обратной задачи, утверждал он, обучение математике несовершенно и рождает хаос представлений. Ключевое упражнение на уроках математики по УДЕ, начиная с 1-го класса, – составление и решение обратных задач.

Вся математика, по утверждению автора УДЕ, состоит из контрастных – парных заданий. Традиционная система преподавания не придерживается этого принципа, что существенно обедняет логическое мышление.

Формулировка нового научного понятия – УДЕ – признана в научном мире важнейшим достижением академика П. М. Эрдниева.

Рождению технологии предшествовал долгий путь учителя-практика П. М. Эрдниева. Методическая система УДЕ создавалась им в результате исследований более 30 лет – с 1954 г. по 1990 г. (теоретические аспекты данного научного направления изложены в книге П. Эрдниева, Б. Эрдниева «Укрупнение дидактических единиц в обучении математике»).

В учебниках по системе УДЕ учебный материал подается крупными блоками. Работающие по этой технологии учителя давно сделали вывод, что детям интереснее целостные знания, чем элементарно простые. Понятия, отношения, операции сведены в пары, каждая из которых берется как одна и та же укрупненная дидактическая единица.

Работы П. М. Эрдниева нашли большую поддержку среди работающих учителей. Многие учителя практически освоили методическую систему П. М. Эрдниева и с успехом реализуют её на своих уроках.

Теория укрупнения дидактических единиц усвоения знаний, разработанная П. М. Эрдниевым, является одним из возможных вариантов оптимизации процесса обучения.

Содержательное определение УДЕ как научного понятия в настоящее время трактуется следующим образом: «Укрупнение дидактических единиц – это технология обучения, обеспечивающая самовозрастание знаний учащихся, благодаря активизации у них подсознательных механизмов переработки информации посредством сближения во времени и пространстве мозга взаимодействующих компонентов целостного представления (знаний)».

Идея укрупнения заинтересовала не только математиков, но и физиков, химиков, биологов, лингвистов, представителей ряда других наук. Эта идея явилась основой многочисленных статей и книг, опубликованных в нашей стране и за рубежом (Болгария, Венгрия, Германия, Монголия, Польша, Румыния, США, Франция, Япония).

Профессор П. М. Эрдниев является автором многочисленных публикаций, а также ряда монографий и учебных пособий: «Укрупнение дидактических единиц как технология обучения» (Москва : Просвещение, 1992), «Укрупнённые дидактические единицы на уроках математики 3-4 класса» (Москва : Просвещение, 1995) и др.

В 1989 году в рамках гранта Президиума Академии педагогических наук СССР были разработаны и изданы в Москве альтернативные учебники математики для учеников 1–8 классов средней школы.

Таким образом, можно с уверенностью сказать, что ученый П. М. Эрдниев – это уникальное явление, как в системе школьного образования, так и в дидактике. Ему удалось детально разработать свою концепцию и приложения к ней, практически внедрив её в массовую школу в виде учебников, сборников дидактических упражнений и методических пособий для учителей.

Головеева Л.Ю., канд. пед. н., доцент кафедры правоведения и методики преподавания социально-экономических дисциплин

Косач Е.В., студент 1 курса магистратуры Института истории, социальных коммуникаций и права

Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул

ЛЭПБУКИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. *В работе акцентируется внимание на актуальности проблемы повышения мотивации. Предложено использование лэпбуков как средство повышения мотивации. Приведены результаты экспериментальной работы по определению уровня мотивации у школьников и ее повышения посредством лэпбуков. Определены условия создания и использования лэпбуков. Представлены примеры лэпбуков, которые позволят осуществить работу в данном направлении.*

Ключевые слова: *лэпбук, мотивация, обучение, средство повышения мотивации, урок.*

**L.Yu. Goloveeva,
E.V. Kosach**

LAPBOOKS AS A TOOL OF INCREASING MOTIVATION IN THE LEARNING PROCESS

Abstract. *The article focuses on the relevance of the problem of increasing motivation. The use of lapbooks as a motivation tool is proposed. The results of experimental work on determining the level of motivation among schoolchildren and its increase by means of lapbooks are presented. The conditions for the creation and use of lapbooks have been determined. Examples of lapbooks are provided that will allow us to work in this direction.*

Key words: *lapbook, motivation, learning, motivation tool, lesson.*

Отсутствие желания учиться, посещать школу, стремление заменить процесс обучения игрой в гаджеты – проблемы, с которыми сталкиваются многие учителя. В настоящее время средства, методы, формы обучения находятся на стадии обновления, происходит совершенствование содержания, поиск инновационных организационных форм, новых технологий обучения. Основная задача учителя в общеобразовательной школе – создать благоприятные психолого-педагогические, методические условия для эффективного обучения и достижения личностных, предметных и метапредметных результатов. В этой связи является важным создать такие условия, при которых у ребенка появится желание учиться, и в дальнейшем это стремление будет сопровождать его на протяжении всей жизни. Для современной школы вопрос учебной мотивации без преувеличения является важным и актуальным, так как мотив является движущей силой, источником деятельности и выполняет функцию побуждения. Ключевой составляющей учения являются мотивы учения. Так, в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС ООО) одним из личностных результатов обучения является принятие и освоение социальной роли обучающегося, развитие мотивов учебной деятельности и формирование личностного смысла учения. Поэтому акцентирование внимания на повышение мотивации в последние годы заметно возрастает.

Понятие «мотивация» включает в себя все виды побуждений: мотивы, потребности, интересы, стремления, цели, влечения, мотивационные установки. Мотивация понимается как процесс выбора между различными возможными действиями, как процесс, регулирующий, направляющий действие на достижение специфических для определённого

мотива состояний и поддерживающий эту направленность [1, с. 239]. Одним из частных видов мотивации является учебная мотивация. Степень учебной мотивации зависит от большого количества факторов: индивидуальные способности обучающихся, познавательные возможности, отношение к педагогу, система отношений ученика, к делу, специфика учебного предмета [3, с. 73]. Динамичность мотивационной сферы проявляется в изменении силы, как отдельных мотивов, так и мотивации в целом. Динамика мотивов может быть положительной или отрицательной относительно деятельности; стремление выполнить какую-либо задачу может ослабевать, угасать или укрепляться, усиливаться. Анализ психолого-педагогической литературы позволяет определить пути развития мотивации, начиная с младшего школьного возраста: познавательные мотивы (интерес к знаниям) могут уже к середине этого возраста преобразоваться в учебно-познавательные мотивы (интерес к способам приобретения знаний); желание учиться зависит от отметки и оценки учителя, от взаимоотношений в классном коллективе, от эстетики класса. При благоприятных обстоятельствах внешняя мотивация сменяется внутренней. Внутренняя мотивация считается наиболее устойчивой. Динамика изменения мотивации во многом зависит от успешной организации образовательной деятельности учителем. В педагогической деятельности каждый учитель сталкивается с проблемой низкой мотивации учебной деятельности своих учеников. Ребенка не устраивает сам процесс обучения, ему скучно, неинтересно, он отвлекается, не желает учиться, не выполняет домашнее задание. Перед педагогом встает вопрос, как сделать так, чтобы учение приносило удовольствие от полученных знаний; каждый день, проведенный в школе, стал открытием чего-то нового, необходимого именно сейчас, а не годы спустя или тогда, когда потребуются сдавать экзамен и в быстром темпе изучать материал. Поэтому педагогу требуется искать новые средства, новые технологии, способствующие развитию и повышению мотивации. Одной из таких идей является применение в процессе обучения лэпбуков. Лэпбук (Lap book) – это многослойная книжка с информацией по ключевым вопросам изучаемой темы. Лэпбук используется для визуализации материала [5]. Информация в конспективном виде представлена в кармашках, мини-блокнотах. У учеников есть возможность не только самостоятельно изучить материал, систематизировать, наполнить свой лэпбук, но и проявить творческие способности, обратить внимание на его эстетический вид, функциональность. На уроках истории данный вид деятельности эффективен для запоминания дат, установления причинно-следственных связей. Лэпбуки позволяют подготовиться к экзаменам, поскольку ориентированы на визуальное, аудиальное, тактильное получение информации. Нередко у учеников встречаются проблемы с запоминанием информации, плохо развита долговременная память, поскольку клиповое мышление давно стало преобладать над понятийным. Тогда подобная папка просто необходима [4, с. 58]. По своему функциональному назначению и в зависимости от возрастной категории лэпбуки подразделяются на учебные, автобиографические, игровые [2]. Ранее лэпбуки преимущественно использовали для обучения детей дошкольного возраста, а также на этапе предшкольной подготовки и в начальной школе. Педагоги отмечают, что лэпбуки влияют на познавательную активность обучающихся, развитие мышления, познавательное, художественно-эстетическое развитие. Лэпбуки используют, в том числе, в воспитательных целях. Однако в отечественной педагогической науке полномасштабные экспериментальные исследования по вопросам эффективности лэпбука как эффективного средства развития детей не проводились. Значимость лэпбука в основном раскрывается в статьях педагогов-практиков, воспитателей и учителей начальной школы. Возможно, это связано с тем, что создание и внедрение лэпбуков – длительный процесс.

Для изучения и повышения учебной мотивации школьников посредством лэпбуков нами была проведена экспериментальная работа с обучающимися 10-х классов. Для проведения диагностики уровня учебной мотивации учащихся была выбрана методика «Анкета для оценки уровня школьной мотивации Н. Г. Лускановой». Анкета содержит 10 вопросов, на каждый из которых предусмотрено три варианта ответов. Каждый ответ

оценивается определенным количеством баллов в соответствии с ключом к анкете. Данная анкета была использована для групповой диагностики. При этом анкеты в напечатанном виде раздавались всем ученикам, и учитель просил их отметить подходящие ответы. Такой вариант предъявления позволяет получить более искренние ответы. Анкета допускает повторные опросы, что позволяет оценить динамику школьной мотивации после проведенной работы.

Таблица 1.

Результаты диагностики уровня учебной мотивации школьников контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе (методика Н.Г. Лускановой)

Уровни учебной мотивации школьников	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Число уч-ся, чел.	Доля в выборке, %	Число уч-ся, чел.	Доля в выборке, %
Высокий	3	8	2	7
Выше среднего	8	24	8	24
Средний	9	25	7	23
Низкий	15	43	18	46

Анализ анкет и наблюдение в различных видах совместной деятельности позволил сделать вывод о преобладающем низком уровне развития мотивации (см. табл. 1). На практическом этапе эксперимента осуществлялась организация и проведение уроков с использованием лэпбуков. Для их использования в процессе обучения учитывались индивидуальные особенности, познавательные возможности, а также интересы обучающихся к изучаемым темам. В экспериментальном классе лэпбуки выполняли все обучающиеся, в контрольном классе данное задание выполняли только те, кто был заинтересован. Обучающимся было предложено выполнить лэпбук по изучаемым темам (см. рис.1, 2, 3). Лэпбуки были выполнены преимущественно самостоятельно. В случае возникновения затруднений учитель оказывал помощь, которая носила рекомендательный характер.

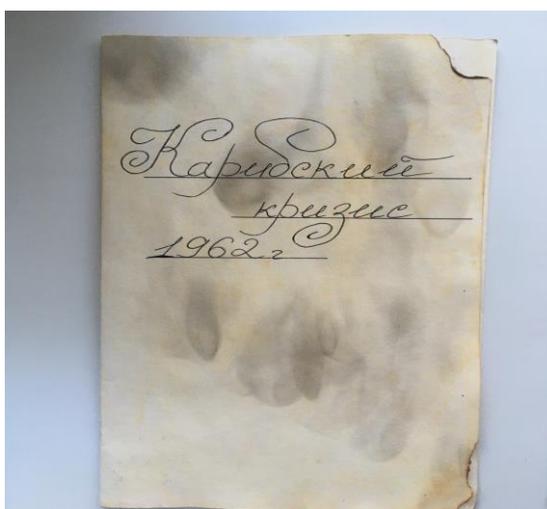


Рис. 1. Лэпбук «Карибский кризис»



Рис. 2. Лэпбук «Карибский кризис»



Рис. 3. Лэпбук «Великая Отечественная война»

В ходе обобщающего этапа были проанализированы данные, полученные на практическом этапе эксперимента. Экспериментальная работа позволяет сделать вывод о том, что у учащихся из экспериментального класса по сравнению с контрольным классом повысилась мотивация (см. рис. 4).

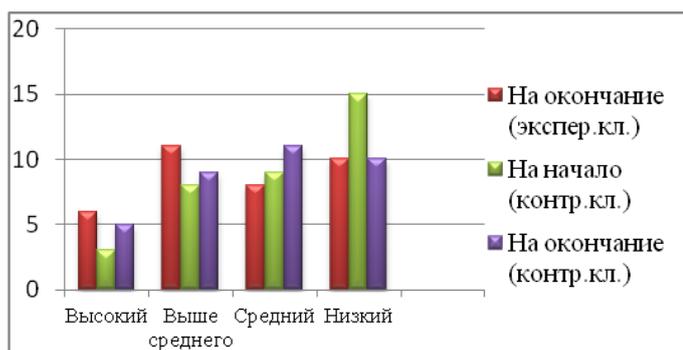


Рис. 4. Уровни мотивации у учащихся экспериментального и контрольного классов

Для организации образовательной деятельности посредством лэпбуков были созданы следующие условия:

- Предоставление всей возможной самостоятельности в деятельности. Каждый обучающийся самостоятельно выбирал тему для лэпбука. Отсутствовал назидательный контроль со стороны учителя.
- Обеспечение позитивного опыта деятельности. Формирование групп (в случае коллективного создания лэпбуков) по принципу комфортного взаимодействия и общности

интересов.

– Работа учителя осуществлялась в стиле сотрудничества. Педагог дает возможность самостоятельно действовать обучающимся, но при этом ненавязчиво координирует работу групп, консультирует по возникающим вопросам.

– Содержание работы должно быть интересно детям, а результат должен быть востребован, ориентирован на практический опыт.

– Готовый лэпбук систематически применяется в дальнейшей деятельности. У обучающихся есть возможность поделиться опытом создания и своим готовым продуктом по запросу одноклассников.

Учебная мотивация является связующим звеном между интересом к обучению и результатом усвоения учебного материала. Приведенные результаты экспериментальной работы наглядно свидетельствуют об изменении уровня учебной мотивации школьников экспериментальной группы на протяжении исследования. Положительная динамика в результате экспериментальной работы была достигнута благодаря целенаправленной и систематической работе посредством использования современного средства обучения. В этой связи можно сделать вывод об эффективности использования лэпбуков в процессе обучения для повышения учебной мотивации школьников. Учителю необходимо создать условия для организации деятельности с использованием лэпбуков. Переход внешней мотивации во внутреннюю мотивацию – процесс длительный, но благодаря инновационным средствам обучения возможно добиться положительных результатов.

Библиографический список

1. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – Москва : Педагогика, 2012. – 512 с.

2. Гарносько, Н. М. Лэпбук как эффективный инструмент обучения и развития универсальных компетенций учащихся / Н.М. Гарносько : [сайт]. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_41372373_80464608.pdf.

3. Кравцова, Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е. Е. Кравцова. – Москва : Педагогика, 2011. – 152 с.

4. Тигрова, Н. И. Лэпбук – новый инструмент в работе учителя / Н. И. Тигрова, Ю. Н. Понятовская // Региональное образование: современные тенденции. – 2018. – № 1 (34). – С. 54–58.

5. Яковлева, Е. Н. Приемы и методы визуализации в образовательном процессе / Е. Н. Яковлева : [сайт]. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_36290108_19174630.pdf.

Иванова М.М., канд. пед. н., доцент кафедры теоретических основ физического воспитания

Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ИНСТИТУТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

Аннотация. В данной статье раскрывается метод проектов как один из инновационных подходов и способов достижения цели через детальную разработку проблемы в условиях ограниченности по срокам и ресурсам, которая должна завершиться вполне определённым практическим результатом, оформленным тем или иным образом. Автором статьи проведено исследование, объектом экспериментальных измерений которого явилась направленность, а непосредственным предметом изучения характеристики ее

компонентов. Представлены особенности направленности и самооценки бакалавров Института физической культуры и спорта.

Ключевые слова: инновационные подходы, метод проектов, проектная деятельность, профессиональная подготовка, профессиональная направленность, направленность, самооценка.

M.M. Ivanova

PROJECT METHOD IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF BACHELORS OF THE INSTITUTE OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS

Abstract. *This article reveals the project method as one of the innovative approaches and ways to achieve the goal through a detailed development of the problem in conditions of limited time and resources, which should end with a well-defined practical result, framed in one way or another. The author of the article conducted a study, the object of experimental measurements was the orientation, and the direct subject of studying was the characteristic of its components. The features of the orientation and self-assessment of bachelors of the Institute of Physical Culture and Sports are presented.*

Key words: innovative approaches, project method, project activity, professional training, professional orientation, orientation, self-assessment.

Подготовка будущего специалиста в системе высшего педагогического образования направлена на формирование его личности, четкой гражданской позиции в соответствии с запросами практики, на приобретение полного объема знаний по своей специальности, высокого уровня умений в специфических, конкретных видах физической культуры и спорта. Актуальность этих требований подчеркнута в ФГОС ВО (3++).

Специфика подготовки специалиста в институте физической культуры и спорта (ИФКиС) заключается во влиянии на него двух социально значимых видов деятельности. С одной стороны, это учебно-методическая деятельность, с другой, – спортивно-тренировочная. Общий объем нагрузок, приходящихся на спортсмена – студента ИФКиС, возрастает вследствие необходимости усвоения большого числа теоретических дисциплин, посещения лабораторно-практических занятий и усиленных тренировок. Поэтому достаточно остро стоит вопрос о необходимости учета особенностей личности студента, их влияния на процесс становления педагога.

Известно, что проблема личности является центральной в целом ряде наук о человеке. В психологии также накоплен обширный и достаточно разнообразный материал о личности, отражающий ее теоретический и эмпирический аспекты. Высшим уровнем социально обусловленной подструктуры личности является направленность. Мнение о том, что она является одной из наиболее важных характеристик личности, общепринято в психологии [1].

В подструктуре направленности, в свою очередь, выделяют такие компоненты, как потребности, мотивы, склонности и интересы, идеалы, мировоззрение и убеждения и т. п., роль и место которых в ней представлены в концепциях различных авторов неодинаково. Несмотря на это, есть все основания считать, что именно направленность, в наивысшей степени социально детерминированное образование являются системообразующими факторами структуры личности, определяющими ее своеобразие и уровень социальной зрелости [2]. Именно поэтому объектом экспериментальных измерений в нашем исследовании явилась направленность, а непосредственным предметом изучения – характеристики ее компонентов.

В задачу исследования входило изучение особенностей направленности и самооценки студентов ИФКиС, а также их взаимосвязи, которые проявляются в процессе их взаимного формирования и функционирования. В то же время самооценка представляет собой необходимый компонент самосознания и в определенной мере обуславливает тот или иной

тип направленности. В процессе деятельности студент осознает, оценивает себя, идентифицирует свои качества, отношения, способы действий, их цели и результаты, формы поведения с социально одобряемыми эталонами [3].

В психологических исследованиях самооценки выделяют две ее стороны: процессуальную, определяющую и проецирующую отношение субъекта к самому себе, и результирующую, проявляющуюся как качество личности, которое включает в себя наиболее устойчивые и типичные для нее проявления [4]. Нами изучалась самооценка в ее последнем варианте – как результирующая – по показателям ее адекватности и высоты.

Одним из наиболее эффективных инновационных подходов к реализации наших задач в профессиональной подготовке бакалавров ИФКиС является метод проектов. Проект – это временное предприятие, направленное на создание уникального продукта, услуги или результата надлежащего качества, в ограниченные сроки с использованием ограниченных ресурсов [5].

В процессе проектной деятельности мы старались разнообразными и инновационными способами и методами достичь цели совместно с бакалаврами через детальную разработку проблемы в условиях ограниченности по срокам и ресурсам, которая должна была завершиться вполне определённым практическим результатом, оформленным тем или иным образом. Изучение студентами метода проектов происходит на втором курсе в рамках изучения дисциплины «Проектирование образовательного процесса» и продолжается на последующих во всех дисциплинах.

На рисунках 1 и 2 представлены примеры проектной деятельности, использованные нами, а так же раскрыты этапы проектной деятельности.



Рис. 1. Примеры проектной деятельности

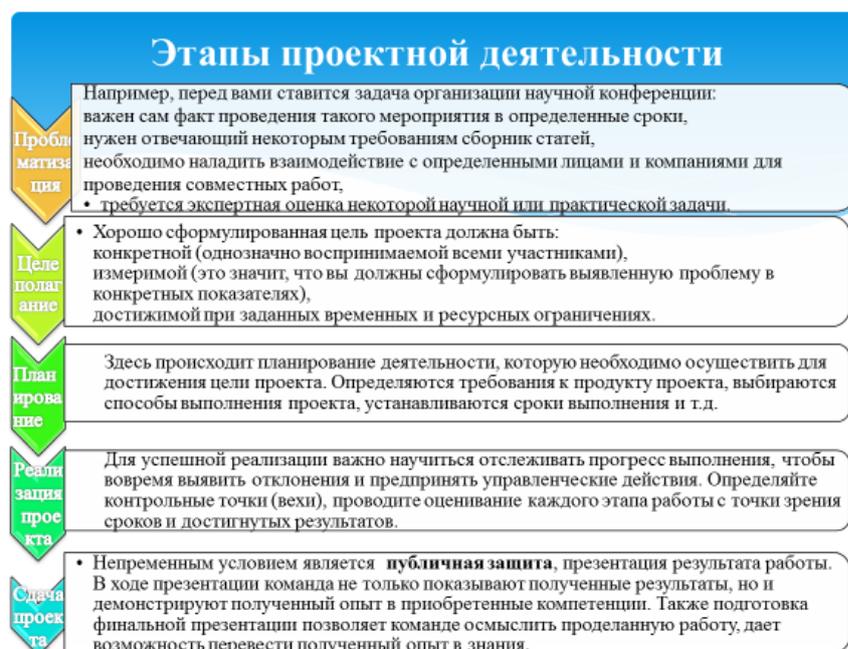


Рис. 2. Этапы проектной деятельности.

Задачами исследования были: выявление содержательной оценки идеала личности бакалавров и сравнение его с их действительной нравственной позицией, а также вскрытие особенностей его взаимосвязи с качественными характеристиками направленности и самооценки.

Для решения указанных задач использовались методы опроса, тестов, экспертных оценок, педагогического наблюдения и математической статистики. Применяемые методы описаны в отечественной литературе и отвечают требованиям валидности и надежности. Среди них можно отметить такие методики, как методика изучения самооценки (по А. В. Петровскому), методика изучения видов и уровней направленности личности (Н. М. Пейсахов), методика определения профессионально-педагогической направленности (Г. Д. Бабушкин), 16-факторный личностный опросник Р. Кеттела; методики определения уровней потребности в одобрении, достижении, изучения ценностных ориентаций, уровня притязаний и др. Изучаемая выборка была однородной по возрасту, полу, социальному статусу и прочим показателям.

Ко всем группам испытуемых во время эксперимента предъявлялись одинаковые требования. В исследовании принимали участие 275 бакалавров Института физической культуры и спорта. В процессе количественного анализа методами математической статистики выявлено свыше 400 значимых коэффициентов корреляции ($p < 0,05$ 4-0,01).

Специфика направленности личности бакалавров определялась по четырем видам показателей, по нашему мнению, необходимых и достаточных для обобщенного подхода к ее изучению:

- личностная направленность, или направленность на себя самого, на свою личность;
- направленность на задание, на деятельность;
- направленность на взаимодействие (коммуникативная);
- профессионально-педагогическая направленность.

Интегративная оценка вида направленности складывалась на основании количественно-качественного анализа результатов упомянутых выше методов. Выявлены статистически значимые различия как по типу (виду) направленности бакалавров между различными группами спортивных специализаций, так и по половым особенностям. Наиболее высокие оценки направленности на взаимодействие (значимое доминирование) получены в группах студентов, специализирующихся в спортивных играх (как у мужчин, так

и у женщин), а также у мужчин-легкоатлетов и биатлонистов. Наиболее низкие оценки получили представители единоборств. Это свидетельствует о том, что у представителей групповых видов спорта (спортигры) в направленности доминируют компоненты, определяющие успешность взаимных действий (соответствующие мотивы, интересы, потребности). Мотивами их общения являются хорошие отношения с другими людьми, определенная степень конформизма.

И наоборот, направленность на себя, на свою личность отчетливее проявляется у студентов – представителей единоборств, гимнастических видов спорта и пловцов. Сказанное позволяет предположить, что именно в этих видах спорта, спортивной деятельности в связи с ранней специализацией, спортивным совершенствованием и спецификой вида спорта формируются такие компоненты личности, которые определяют личностный тип направленности. Он проявляется в тенденции преобладания личностно значимых мотивов деятельности, в стремлении к личностному первенству, поддержанию личного престижа, в определенном честолюбии и т. п.

В следующую группу, с доминирующим типом направленности на задание (своеобразная деловая направленность), вошли преимущественно бакалавры, специализирующиеся в скоростно-силовых, циклических видах спорта. В их деятельности преобладают мотивы, порождаемые самим процессом деятельности, ожидаемой или актуальной динамикой действий, стремлением к познанию, овладению новыми навыками и умениями.

На основании оценок, определяющих уровень профессиональных интересов, склонностей к профессионально-педагогической деятельности у бакалавров ИФКиС, мотивов и ценностных ориентаций разработан интегративный показатель профессионально-педагогической направленности. Оказалось, что у большей части студентов (69 %) средний уровень ее выраженности и лишь у 22 % – высокий. Отсутствие профессионально-педагогической направленности или очень незначительный ее показатель наблюдаются у 9 % студентов (4 % девушек и 12 % мужчин). По всей вероятности, такие показатели данного вида направленности можно объяснить не только спецификой отбора студентов из контингента абитуриентов, но и существованием (для определенной части студентов) спортивного вида направленности, устремленностью на достижение определенного спортивного результата, активные занятия конкретным видом спорта.

Необходимо отметить, что в целом по всей изучаемой выборке к концу 3-го курса у 91% бакалавров формируется определенная степень профессионально-педагогической направленности, тогда как у абитуриентов этот показатель значительно ниже (32 %), а личностный тип направленности выражен у небольшой их части.

Как отмечалось, особенности направленности личности тесно связаны с особенностями ее самооценки. Это своего рода «стороны медали», обладающие единым комплексом причинно-следственных связей и отношений, одновременно формирующиеся и оказывающие взаимодополняющее и определяющее влияние друг на друга. Изучение самооценки как фактора самосознания личности, показателя «уровня психологической, а значит, гражданской зрелости личности» общеизвестно [6].

Для нас самооценка, рассматриваемая в педагогическом плане, связана с решением задач подготовки, воспитания и самовоспитания специалиста в области физической культуры, так как формирование нравственных качеств, нравственного идеала у студентов, программ их самовоспитания зависит от ее особенностей.

В общем плане для всей выборки студентов адекватность самооценки и ее высота распределились следующим образом:

- адекватная (нормативная) самооценка выявлена у 63 % бакалавров;
- завышенная самооценка и недостаточная самокритичность обнаружены у 21 % бакалавров;
- заниженная самооценка характерна для 16 % изучаемого контингента.

Можно с определенной степенью вероятности заключить, что лишь 63 % студентов способны совершенно правильно оценить присущие им положительные и отрицательные черты, систему отношений и взаимодействий в группе, в которую они входят, разработать и реализовать программу самовоспитания. Завышенная самооценка и недостаточная самокритичность проявляются в тенденции отождествлять себя с идеалом, студент неправильно оценивает негативные особенности своей личности, оправдывает свои проступки, поведение в группе, групповые отношения. Заниженная самооценка проявляется в убежденности студента в недостижимости идеала, присущих ему черт.

Как завышенная, так и заниженная самооценка неблагоприятна для воспитания и самовоспитания, потому что искажает нормативную структуру идеала, затрудняя воспитательную работу в вузе.

Наибольшие отклонения в сторону завышения самооценки характерны для специализаций: художественная гимнастика, фехтование и конькобежный спорт, в несколько меньшей степени – плавание. Тенденция к занижению самооценки прослеживается у спортсменов, специализирующихся в легкой атлетике, классической борьбе, военно-прикладном многоборье. В остальных группах спортивных специализаций распределение нормы самооценки по адекватности однородно (отклонения от средней незначительны).

Содержание нравственного идеала, как предполагалось, должно зависеть от особенностей направленности и самооценки. В нашем исследовании это предположение подтвердилось статистически значимыми корреляционными связями между видами направленности, особенностями самооценки и содержанием идеала. Бакалавры с различной направленностью описывают идеал (субъективно значимый), исходя из усвоенных ими нравственных ценностей. В общем и целом можно говорить о тенденции представлять ранговое выражение качеств в структуре идеала в зависимости от типа направленности. Студенты с доминирующим типом личностной направленности на первые места в структуре нравственного идеала ставят преимущественно личностные качества: авторитетность, деловитость, принципиальность и пр. Эти качества нравственного идеала содержат 17 % составляющих его черт. Студенты с направленностью на взаимодействие, как правило, включают в идеал коммуникативные качества: общительность, чуткость, тактичность, отзывчивость и пр. Они составляют 42 % черт, включенных в идеал. И, наконец, бакалавры с направленностью на задание включают деловые качества. В этом случае они равняются 61 % черт из перечня всех качеств идеала.

Необходимо отметить, что сами по себе нравственные ценности в плане их содержательного определения понимаются бакалаврами однозначно, и их социальная ценность не вызывает сомнений.

Если в зависимости от особенностей направленности (от вида) содержание субъективно значимого идеала изменяется по преимуществу качественно, то от особенностей самооценки зависит его количественная сторона, своеобразная «наполняемость» структуры. При завышенной самооценке он включает в себя большее количество признаков, при заниженной – меньшее.

Необходимо также сказать о том, что рассматриваемые нами виды направленности бакалавров ИФКиС как по спортивным специализациям, так и в плане обобщенного подхода органически связаны между собой. Профессионально-педагогическая направленность, являясь как бы интегратором высокого уровня обобщения, определяется другими, более частными ее видами. По всей вероятности, формирование направленности личности бакалавров на определенных этапах происходит преимущественно в контексте включенности их в один или другой вид спортивной деятельности, тем более что ранняя специализация в отдельных видах спорта и быстрый рост спортивного мастерства создают для этого определенные условия.

Проблема особенностей направленности бакалавров ИФКиС заключается в оптимальном и возможно более оперативном и гибком учете, селекции и использовании их в процессе профессионально-педагогического становления, ибо именно профессионально-

педагогическая направленность является одним из основных компонентов этого становления. На ее формирование и направлены усилия вузовской педагогической системы. Социально оправданным надо признать выявление элементов такой направленности на возможно более ранних этапах подготовки специалиста.

Представляется интересным и такой факт: не всегда виды направленности, обеспечивающие успешность в спортивной деятельности, также эффективны в профессионально-педагогической. Об этом наглядно свидетельствуют цифры, говорящие о том, что подавляющее большинство бакалавров с низким показателем профессионально-педагогической направленности или с отсутствием таковой имеют личностный тип направленности (88 %).

По-видимому, в планы воспитательной работы ИФКиС, в учебно-методические разработки необходимо в большем объеме включать мероприятия, направленные на формирование качеств личности, определяющих профессионально-педагогическую направленность бакалавров, уровень их профессиональной готовности, гражданственную позицию. Желательно, чтобы такие мероприятия нивелировали личностный тип направленности, приводя общую ее систему в соответствие с требованиями избранной профессии.

Сказанное в полной мере относится и к процессу формирования адекватной самооценки. Это важно не только с позиций теоретического анализа, но и в плане удовлетворения запросов реальной практики учебно-воспитательной работы в вузе.

На наш взгляд, подводя итоги содержательной характеристики по данной проблеме, исходя из принципа системности и последовательности, использования инновационных подходов в профессиональной подготовке бакалавров Института физической культуры и спорта предусматривает применения как метода проектов или саму реализацию проектной деятельности. Посредством использования этих инновационных подходов формируется профессиональная направленность личности бакалавров в процессе подготовки, а также раскрывается адекватная самооценка будущих специалистов в процессе учебной деятельности.

Библиографический список

1. Баянкин, О. В. Использование инновационно-технических средств обучения студентов института физической культуры и спорта / О. В. Баянкин // Вестник Саратовского областного института развития образования. – 2019. – № 2 (18). – С. 81–86.
2. Иванова, М. М. Проектирование программы социализации и профессиональной ориентации на этапе (полного) общего образования / М. М. Иванова // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 6 (49). – С. 155–157.
3. Барина, Н. Г. Применение интерактивных технологий обучения как средство стимулирования творческого процесса бакалавров / Н. Г. Барина // Актуальные научные исследования в современном мире. – 2020. – № 1–6 (57). – С. 133–138.
4. Иванова, М. М. Подготовка будущих учителей физической культуры и ОБЖ к использованию межпредметных связей в обучении основ безопасности жизнедеятельности / М. М. Иванова // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 5 (78). – С. 247–250.
5. Алексеев, С. В. Физическая культура и спорт в Российской Федерации: новые вызовы современности : монография / С. В. Алексеев, Р. Г. Гостев, Ю. Ф. Курамшин. – Москва : Теор. и практ. физ. культ., 2013. – 780 с.
6. Сухотерина, Т. П., Иванова, М. М. К вопросу о подготовке студентов института физической культуры и спорта к научно-исследовательской деятельности / Т. П. Сухотерина, М. М. Иванова // Биологический вестник Мелитопольского государственного педагогического университета им. Богдана Хмельницкого. – 2015. – Т. 5. – № 1а (14). – С. 144–149.

Иванова М.М., канд. пед. н., доцент кафедры теоретических основ физического воспитания

Абрамкин О.А., магистрант Института физической культуры и спорта

Алтайский государственный педагогический университет

г. Барнаул

ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ ПОДГОТОВКИ К ПЯТИДНЕВНЫМ СБОРАМ)

Аннотация. *В данной статье представлен опыт реализации военно-патриотического воспитания старшеклассников во внеурочной деятельности посредством подготовки обучающихся юношей к пятидневным сборам. В работе описывается педагогический эксперимент, связанный с реализацией разработанной программы. Опытным-экспериментальным путем подтверждена эффективность внедренной программы.*

Ключевые слова: воспитание, военно-патриотическое воспитание, образовательный процесс, внеурочная деятельность, старшеклассники, юноши, служба в вооруженных силах.

M.M. Ivanova,

O.A. Abramkin

MILITARY-PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES (ON EXAMPLE OF A FIVE-DAY TRAINING CAMP)

Abstract. *This article presents the experience of implementing military-patriotic education of high school students in extracurricular activities by preparing young students for five-day training camp. The paper describes a pedagogical experiment related to the implementation of the developed program. The effectiveness of the implemented program was confirmed experimentally.*

Key words: education, military-patriotic education, educational process, extracurricular activities, high school students, young men, service in the armed forces.

Одним из векторов развития современной системы школьного образования в России является разработка и внедрение новых педагогических технологий в области военно-патриотического воспитания обучающихся старших классов. В государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» представлены основные пути развития системы патриотического воспитания юных граждан России, раскрыты ее основные компоненты, позволяющие формировать у школьников потребность и готовность служить своему Отечеству [1]. Одним из важнейших направлений педагогической деятельности в изучаемом направлении является военно-патриотическое воспитание учащихся старших классов, которое включает в себя комплекс методов, средств и форм педагогического воздействия, направленных на формирование патриотических чувств, активизацию интереса к изучению истории России и формирование чувства уважения к прошлому страны, ее героическим страницам, обеспечение формирования у молодежи морально-психологической и физической готовности к защите Отечества и т. д.

Для обеспечения целостности процесса военно-патриотического воспитания старших школьников оно реализуется, как во время учебной, так и во внеурочной деятельности. В рамках образовательного процесса военно-патриотическое воспитание старшеклассников реализуется во время уроков по «Основам безопасности жизнедеятельности», «Отечественной истории», «Физической культуры» и т. д. Однако, несмотря на то, что военно-патриотическое воспитание в учебном процессе реализуется через несколько учебных предметов, по мнению ряда исследователей, наибольшим воспитательным потенциалом обладает внеурочная деятельность, которая представляет собой свободное от

учебы время, когда школьник по собственному выбору определяет тот или иной вид занятий (А. М. Зуева, С. В. Кульневич, З. И. Равкин, В. П. Сазонов, И. Ф. Харламов и др.).

Военно-патриотическое воспитание старшеклассников в рамках внеурочной деятельности может осуществляться через различные формы, такие, как: военно-патриотические клубы, проведение акций, приуроченных к значимым историческим датам и героическим подвигам прошлого, проведение конкурсов чтецов, творческих работ, исследований, волонтерские объединения и т. д. (К. Г. Агаркова, М. Н. Алиев, Т. Г. Арутюнян, А. И. Величко, Д. З. Джандаров, В. А. Романов, Л. В. Руднева, О. А. Татаринцева, А. С. Третьякова, Н. Е. Хеккерт и др.).

Одним из важнейших событий в жизни юношей, обучающихся старших классов, являются пятидневные учебные сборы, которые входят в школьную программу как часть раздела «Основы военной службы». Каждый юноша в 10 классе обязан пройти учебные сборы. Программа сборов включает в себя основы безопасности военной службы, изучение воинских уставов, а также тактическую, военно-медицинскую, физическую, строевую и огневую подготовку и т. д. Для того, чтобы у учащихся 10-х классов появился устойчивый интерес к участию в сборах, а также для успешного их прохождения, целесообразно проводить предварительную подготовку с использованием различных педагогических технологий. Программа школьного обучения не обеспечивает возможностей для проведения подготовки, поэтому целесообразно использовать потенциал внеурочной деятельности [2].

Во время проведения мероприятий по подготовке старшеклассников к пятидневным сборам во внеурочной деятельности возможно решение важнейших задач военно-патриотического воспитания юношей, в частности, подготовка к сборам будет способствовать развитию морально-политических установок, интереса, уважения к Российской Армии, формированию патриотических чувств, физической выносливости и т.д. Однако, несмотря на наличие очевидных преимуществ в области военно-патриотического воспитания, которые предоставляет подготовка старшеклассников к пятидневным сборам во внеурочной деятельности, многие педагоги современных школ, преподающие ОБЖ и физкультуру, не уделяют ему достаточного внимания, также отмечается недостаточная теоретическая и методологическая разработанность данной проблемы. В связи с этим возникает противоречие между высоким потенциалом процесса подготовки старшеклассников к пятидневным учебным сборам во внеурочной деятельности в области решения задач военно-патриотического воспитания школьников и недостаточным вниманием со стороны теоретиков в области педагогики и учителей современных школ. Противоречие позволяет определить проблему исследования, которая заключается в изучении возможностей военно-патриотического воспитания старшеклассников во внеурочной деятельности в процессе подготовки к пятидневным сборам. Наличие противоречия и проблемы свидетельствуют об актуальности темы исследования.

Целью исследования была разработка и апробация проекта организации военно-патриотического воспитания старшеклассников во внеурочной деятельности во время подготовки к пятидневным сборам.

Проводимый нами педагогический эксперимент позволил выстроить педагогическую деятельность таким образом, чтобы была возможность проследить её результативность. На первом констатирующем этапе педагогического эксперимента было проведено обследование учащихся, направленное на выявление уровня военно-патриотического воспитания молодежи посредством применения нескольких методик. Обследование проводилось посредством анкетирования и физических упражнений. На формирующем этапе был реализован разработанный нами проект организации военно-патриотического воспитания десятиклассников во внеурочной деятельности, направленный на осуществление подготовки учащихся к пятидневным сборам. Для обеспечения достоверности результатов формирующего эксперимента все десятиклассники были разделены на две группы: экспериментальную и контрольную. В реализации мероприятий проекта приняли участие только подростки из экспериментальной группы. Завершился педагогический эксперимент

контрольным обследованием представителей школьников двух групп. Повторное определение уровня военно-патриотического воспитания и сопоставление результатов констатирующей и контрольной диагностики позволили сделать выводы об эффективности реализованного во внеурочной деятельности проекта военно-патриотического воспитания.

На формирующем этапе экспериментальной работы был апробирован разработанный на основе результатов констатирующего эксперимента «Проект организации военно-патриотического воспитания старшеклассников во внеурочной деятельности во время подготовки к пятидневным сборам».

Целью проекта стала реализация программы мероприятий, направленных на военно-патриотическое воспитание учащихся десятого класса общеобразовательной школы в процессе подготовки к пятидневным сборам.

Для достижения цели были сформулированы следующие задачи:

1. Развивать у молодёжи патриотические чувства и сознание.
2. Формировать интерес к своей Родине, эмоционально-ценностное отношение к Вооружённым силам России, потребность служения своей Родине.
3. Развивать у подростков физические умения и навыки, необходимые для успешного прохождения пятидневных учебных сборов.

Проект был апробирован во внеурочной деятельности на базе военно-патриотического клуба «Перевал» г. Барнаула.

Продолжительность апробации проекта составила 6 недель, на протяжении которых учитель физкультуры проводил занятия 2 раза в неделю. Занятия проводились в малом спортивном зале школы № 127 в первой половине дня до начала основной учебной деятельности. Продолжительность каждого занятия составила 40 минут. Всего было проведено 12 занятий.

В качестве основной формы военно-патриотического воспитания в рамках Проекта было определено комбинированное (интегрированное) занятие.

В структуре занятия были объединены:

– теоретическая подготовка, направленная на расширение и уточнение знаний участников об особенностях организации системы Вооружённых сил в Российской Федерации, об условиях прохождения службы в рядах Российской Армии, о назначении и содержании предстоящих учебных сборов, о содержании понятий «патриотизм», «воинский долг» и т. д.;

– тренировочные упражнения, позволяющие подготовить десятиклассников к успешному прохождению пятидневных учебных сборов, сдаче нормативов по физической подготовке.

В рамках занятий проводилась также воспитательная работа, направленная на формирование у юношей патриотических чувств, стремления служить своей Родине, защищать её.

При проведении занятий были использованы все группы педагогических методов:

- словесные: рассказ, беседа, объяснение;
- наглядные: иллюстративный и видеоматериал;
- практические: физические упражнения;
- игровые: игра-квест.

Апробация Проекта осуществлялась в соответствии с Положением «Порядок посещения обучающимися мероприятий, не предусмотренных учебным планом».

Для повышения степени результативности внеурочных занятий по военно-патриотическому воспитанию, были созданы следующие педагогические условия:

– программное обеспечение процесса военно-патриотического воспитания. Данное педагогическое условие подразумевает проведение работы по определённой программе, которая имеет чёткие цели, задачи, содержит методы и средства их решения. Следовательно, работа с подростками осуществлялась в рамках перспективного плана занятий, которые были

связаны друг с другом тематически, реализовывались последовательно, постепенно усложняясь в части физического развития [3];

– научно-методическое обеспечение процесса военно-патриотического воспитания. Данное условие подразумевает то, что все мероприятия Проекта были разработаны в чётком соответствии с научными и методическими материалами по организации военно-патриотического воспитания старшеклассников и в соответствии с требованиями к организации внеурочной работы в общеобразовательной школе;

– построение воспитательной работы на основе диалога. Данное условие является одним из важнейших и означает, что основу теоретической части занятий составляет диалог. Все темы, которые были взяты для занятий в той или иной степени затрагиваются на уроках Истории Отечества и в разделе ОБЖ «Основы военной службы». Поэтому важно было не столько сформировать у десятиклассников знания, сколько выявить их мнение отношение и изменить их на объективные. Каждый подросток во время занятий может высказать и аргументировать свою точку зрения, отношение, позицию, мнение в любой момент проведения занятия. Каждое мнение принимается к обсуждению. Считаем, что возможность подросткам делиться своим мнением, знакомиться с мнением сверстников и взрослых позволит пересмотреть свою точку зрения на патриотизм, служение Родине, воинский долг и т. д.;

– разумное сочетание теоретической и физической подготовки. Данное условие подразумевает соблюдение баланса между двумя видами подготовки к пятидневным учебным сборам, так как с одной стороны, стоит задача заинтересовать подростков, сформировать у них позитивную направленность относительно участия в сборах, представления о том, какие задачи им придётся решать и для чего, а, с другой, – подготовить их к успешной сдаче нормативов физической подготовки [4–6];

– организация взаимодействия субъектов военно-патриотического воспитания. В рамках данного условия к работе с подростками были привлечены сотрудник военкомата, отвечающий за проведение в регионе пятидневных военных сборов, учитель ОБЖ;

В апробации проекта приняли участие только учащиеся мужского пола 10 «а» класса, вошедшие в экспериментальную группу. Подростки контрольной группы продолжили обучение в обычном режиме.

Первая встреча с учащимися была посвящена «пятидневным учебным сборам». Во время занятия учитель физкультуры познакомил десятиклассников с историей и традициями проведения пятидневных сборов, а также с программой и условиями их проведения. Особое внимание уделялось информации, направленной на формирование у подростков мотивации к участию в сборах. Наблюдение за подростками показало, что поначалу тема занятия не вызвала у них особого интереса, они слушали учителя, но при этом часто отвлекались, после демонстрации видеоролика по теме они заинтересовались, о чём свидетельствует возросшая к концу занятия во время рефлексии активность. Обсуждая содержание занятия, учащиеся активно задавали вопросы, уточняли непонятные им моменты, делились мнениями.

Следующее занятие было направлено на формирование у десятиклассников представлений о важности патриотизма, о том, какими качествами должен обладать патриот, а также на развитие скоростных и силовых качества учащихся. В рамках занятия была проведена беседа на тему патриотизма, учащиеся и педагог обсуждали вопросы о важности патриотизма, его назначении, а также о том, кого можно считать патриотом и какими личностными качествами он должен обладать. В практической части занятия были проведены упражнения на развитие физических качеств необходимых для сдачи нормативов пятидневных сборов: скорости и силы. В процессе рефлексии, которая была включена в структуру занятий для того, чтобы подростки смогли осмыслить и оценить свои знания, умения, навыки, сформировать собственное мнение, юноши отвечали на вопрос о личном отношении к патриотизму. Наблюдая за их поведением, анализируя ответы, было выявлено, что у многих из них по-прежнему позиция патриота не выработана.

Целью третьего занятия «России верные сыны» стало сформировать и уточнить знания учащихся о героическом прошлом России; способствовать развитию патриотических чувств: любви к Родине, гордости за её героическое прошлое; развивать скоростные и силовые качества учащихся. Во время этого занятия учитель физкультуры предложил вспомнить важные исторические события, во время которых русские воины проявляли доблесть, героизм, не жалея себя шли на защиту Родины. Беседа сопровождалась иллюстративным рядом и видео-хрониками. Наблюдение показало, что десятиклассники не равнодушны к теме, они охотно вспоминали известные им исторические факты о подвигах русских солдат, однако зачастую не до конца понимали смысл поступков героев войн, особенно их интересовали мотивы солдат и полководцев, они не понимали зачем рисковать своей жизнью и отдавать её за Родину. В практической части были проведены упражнения, также направленные на развитие скоростно-силовых качеств, в частности, были проведены упражнения на совершенствование навыков бега и упражнения со скамейками, на развитие мышечной силы рук. Во время рефлексии десятиклассники обсуждали результаты, учитель физкультуры уделял внимание тому, чтобы каждый из участников высказал своё мнение и отношение к героизму русских солдат. Одни подростки признали, что подвиг, совершённый в целях защиты Родины, заслуживает уважения и памяти, другие сказали, что многие подвиги не оправданы, и солдаты могли не рисковать и сохранить свои жизни для того чтобы в последствии послужить Родине. Наблюдая за подростками, мы пришли к выводу, что тема занятия вызвала у них интерес и эмоциональный отклик.

Далее в рамках Проекта было проведено занятие «Ими гордится Алтай», во время которого беседа о героях – Защитниках Отечества была продолжена. Поскольку на этот раз основная цель занятия была не в формировании знаний, а в развитии патриотических чувств учащихся, педагог предложил вспомнить имена героев-земляков, которые знакомы подросткам, и поговорить об их подвигах. Беседа показала, что в целом десятиклассники хорошо знакомы с историей родного города, важно было поменять их отношение к подвигу, дать им возможность осмыслить, прочувствовать поступок героя, придать ему смысловую ценность. Подростки быстро включились в беседу, принимали в ней активное участие, большое внимание они уделяли тому, как принимаются решения о совершении поступка, направленного на защиту Родины, почему люди не боятся расставаться с жизнью, почему одни становятся героями, а другие – нет. Во время проведения тренировочных занятий был проведён ряд упражнений по развитию скоростно-силовых качеств, такие, как приседания, прыжки через линию, прыжки по отметкам и другие.

Очередная встреча прошла вне стен школы в форме игры-квеста под названием «По местам боевой славы». К проведению данной игры был привлечён учитель ОБЖ,

Игра-квест подразумевала совершение путешествия по городу Барнаулу, начиная от Площади Победы по памятным местам, отражающим подвиг русского солдата в Великой Отечественной войне. Всего десятиклассники в рамках квеста посетили 4 объекта:

– Памятник воинам Алтайского края, погибшим в годы Великой Отечественной войны (Мемориал Славы: скульптурная группа и стела, мемориальная стена с фамилиями барнаульцев, погибших в годы ВОВ, мемориальная плита с фамилиями барнаульцев – героев Советского Союза и полных кавалеров орденов Славы);

– Танк Т-34 – памятник лучшему танку Великой Отечественной войны;

– Стела с именами барнаульцев – героев Советского Союза и полных кавалеров Ордена Славы на проспекте Социалистическом;

– Барельеф героя Советского Союза Зои Космодемьянской на улице Деповской 32.

Все объекты были изображены на карте, подростки, под руководством учителей физкультуры, разделившись на две команды, следовали от одного объекта к другому и выполняли задания, которые получали, прибыв об очередной пункт назначения.

Данная игра была направлена не только на то, чтобы способствовать формированию знаний, патриотических чувств, но и на то, чтобы научить их ориентироваться на месте, на развитие выносливости, способности достигать цели, не отступать, что очень важно при

прохождении программы пятидневных сборов. Подростки, сначала не очень довольные прогулкой, постепенно увлеклись игрой, старались быстро выполнить задания, используя возможности сети интернет, опираясь на собственные знания, искали кратчайший маршрут от одного объекта к другому. Во время рефлексии все подростки без исключения признались, что им понравилась игра и что они испытывают гордость за людей, чьи имена увековечены в памятниках, мемориальных досках, за русское оружие.

Во время занятия на тему «Российская Армия» учитель физкультуры рассказал о структуре Армии, кратко познакомил с родами войск, рассказал, как можно стать военным. Во второй части занятия подростки учились маршировать, ходить строевым шагом, преодолевать полосу препятствий. Выполнение строевых упражнений сначала вызывало у подростков трудности. Им было сложно освоить строевой шаг, при котором ногу надо было выносить на высоту 15 – 20 см от пола (подошву держать горизонтально и ставить ее твердо на всю ступню), совершая движения руками (сгибать в локтях так, чтобы кисти поднимались на ширину ладони выше пояса и на расстоянии ширины ладони от тела) и назад (руки прямые отводятся до отказа в плечевом суставе), пальцы слегка сжаты в кулаки и т.д.

Во время прохождения полосы препятствий подросткам приходилось перебираться через условное болото, перепрыгивать с кочки на кочку, преодолевать препятствия попластунски, проходить «опасные участки» в противогазах, переносить раненых по «минному полю» и т.д.

Обсуждая итоги, каждый участник занятия поделился своим мнением. Анализируя высказывания юношей, мы отметили, что у них пробудился интерес к Армии и людям, которые служат своему Отечеству, у многих поменялось отношение, они сумели понять и оценить смысл и важность служения своей Родине. Также каждый сказал, что выполнение строевых упражнений и преодоление полосы препятствий было сложным, требующим много сил, но при этом интересным.

Во время следующей встречи знакомство со структурой и особенностями организации Российской Армии было продолжено, но на этот раз основная задача состояла не в том, чтобы расширить и уточнить знания подростков, а в том, чтобы сформировать у них положительное отношение к Армии, потребность защищать свою Родину, развить мотивацию к прохождению воинской службы. Для этого использовался диалогический подход, который позволил вовлечь десятиклассников в беседу, повлиять на их мысли, чувства, представления. Подростки, делясь своим мнением, выслушивая мнения взрослых и сверстников, постепенно пересматривали свои взгляды. Так, если в начале обсуждения многие и слышать не хотели о том, чтобы связать свою жизнь с армией, получить военную профессию, то после бурных обсуждений, к моменту их окончания некоторые согласились, что быть военным – это почетно. На этом основании делаем вывод о том, что в процессе занятий многие подростки пересмотрели свои взгляды нахождение службы в рядах Российской Армии, на возможность связать свою жизнь с армией в дальнейшем. В практической части занятия были проведены упреждения на развитие скоростных и силовых способностей. Анализируя результаты каждого участника, был сделан вывод о том, что уровень сформированности силовых и скоростных навыков недостаточный, требуется продолжение целенаправленной интенсивной работы.

Занятие на тему «Великая честь Родине служить» было направлено на углубление и уточнение знаний об особенностях организации службы в армии солдат-срочников. Подростки слушали рассказ учителя физкультуры, задавали вопросы, высказывали мнения, отношение к предстоящей службе в рядах Российской Армии. Как выяснилось, более всего молодых людей интересует вопрос «дедовщины» в армии и риска, связанного с возможностью попасть в «горячую точку» в условиях неспокойной политической обстановки. Педагог старался ответить каждому, говорил о том, что «дедовщину» практикуют сами солдаты, это личное дело каждого, как вести себя, выстраивая отношения с сослуживцами и т.д. В практической части занятия тренировали двигательные, метательные навыки и ловкость. Эти упражнения были включены в содержание занятия, так как

программой пятидневных сборов предполагается сдача нормативов по метанию гранаты. Выполняя упражнения по одному и в парах, многие десятиклассники демонстрировали несформированность метательных навыков, учитель физкультуры на своём примере показывал, как выполнять упражнения. Обсуждение результатов занятия было бурным, что может свидетельствовать о том, что подростков тема службы в Армии очень волнует и у них начался период пересмотра своих взглядов на выполнение долга и служения Родине.

В продолжение темы было проведено занятие «Солдатские будни», во время которого педагог с учащимися обсуждали распорядок дня солдата-срочника, физические нагрузки и т.д. Данное занятие было построено на диалогическом подходе, каждому подростку было предложено высказать своё мнение. Изучив мнение каждого присутствующего на занятии, мы пришли к выводу, что многим распорядок дня в армии не понравился, по выражению подростков, «солдатам предоставляется слишком мало свободного времени». Поэтому далее обсуждения были продолжены, и в итоге все пришли к выводу о том, что без труда и постоянных занятий настоящего Защитника Отечества не получится. Во второй части занятия продолжились тренировки строевого шага и разворота, а также были проведены упражнения по челночному бегу, которые могут войти в программу пятидневных сборов для определения ловкости учащихся.

Во время следующего занятия подростки прошли тренировку в области строевой подготовки без оружия и с условным оружием. Были проведены упражнения «Строевой шаг», «Выход из строя», «Возвращение в строй», «Выполнение воинского приветствия в строю», «Передвижение по пересечённой местности с автоматом» и т.д. Подростки охотно выполняли предложенные им задания. В процессе обсуждения результатов было отмечено, что их отношение к армии изменилось, в частности, они стали более серьёзно относиться к предстоящей службе, и говорили о том, что необходимо с честью пройти предстоящие пятидневные сборы. Во время следующего занятия работа над формированием навыков строевой подготовки была продолжена, особое внимание уделялось тренировке строевого шага, развитию ловкости и силовых качеств. Наблюдая за десятиклассниками, мы отметили, что у них произошли заметные положительные изменения в уровне физической подготовки, а также отношение к процессу строевой подготовки. Так, они стали относиться к выполнению упражнений по строевой подготовке более серьёзно, старались выполнить всё правильно.

Завершилась реализация проекта итоговым занятием – военно-спортивной игрой «Будущие защитники Родины». Во время игры подростки выполнили ряд заданий, позволяющих оценить степень их подготовленности к пятидневным сборам, причём в структуру заданий были включены не только физические упражнения, но и мозговой штурм, викторины и т.д. Во время военно-спортивной игры все участники экспериментальной группы были разделены на две подгруппы по 5 человек, занятия выполнялись самостоятельно отдельными участниками подгруппы, в парах и в командном режиме. В качестве болельщиков были привлечены все желающие, что позволило создать дополнительную мотивацию к победе. Военно-спортивная игра проводилась в большом спортивном зале школы, по общему подсчёту баллов первая подгруппа, взявшая название «Воины-победители», набрала на 3 балла больше, чем их сверстники из команды «Барсы».

В процессе обсуждения результатов итогового занятия все подростки без исключения сказали, что участие в занятиях заставило пересмотреть и изменить их взгляды, они поняли, что очень важно быть патриотом и обещали выполнить программу пятидневных учебных сборов с честью. Некоторые высказали сожаление о том, что занятия так быстро закончились, несмотря на ограниченность свободного времени, они выразили желание встречаться и в дальнейшем во внеурочное время.

Для выявления результативности реализованного в рамках формирующего эксперимента Проекта организации военно-патриотического воспитания старшеклассников во внеурочной деятельности во время подготовки к пятидневным сборам на завершающем этапе экспериментальной работы было организовано и проведено повторное

диагностическое обследование, результаты которого позволят зафиксировать изменения всех компонентов военно-патриотического воспитания у десятиклассников (Таблица 1).

Таблица 1.
Изменения общих показателей
военно-патриотического воспитания

Уровни	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокий	20	60	30	30
Средний	40	40	30	40
Низкий	40	0	40	30

Число степеней свободы равно 2. Для экспериментальной группы значение критерия χ^2 составляет 60.000. Критическое значение χ^2 9.21. Связь между факторным и результативным признаками статистически значима. Для контрольной группы значение критерия χ^2 составляет 2.857. Критическое значение χ^2 составляет 5.991. Связь между факторным и результативным признаками статистически не значима. Таким образом, изменения показателей в экспериментальной группе подтверждены методом математической статистики, в контрольной группе также произошли изменения, однако они статистически не значимы.

Проанализировав данные, полученные по результатам проведения констатирующего и контрольного экспериментов в обеих группах, был сделан вывод о том, что работа по военно-патриотическому воспитанию подростков в рамках программы школьного обучения не позволяет полноценно формировать знания, личностные качества, патриотические чувства, а также развивать физические навыки, необходимые для успешной сдачи нормативов физической подготовки, установленных программой пятидневных сборов.

Только при условии целенаправленной, систематической работы во внеурочной деятельности можно добиться высоких результатов в области военно-патриотического воспитания старшеклассников.

Считаем, что эффективность педагогической деятельности, направленной на военно-патриотическое воспитание старшеклассников обусловлено тем, что в рамках проекта был использован комплексный подход, позволяющий одновременно:

- формировать, расширять и уточнять знания подростков о том, что такое патриотизм, какими качествами должен обладать патриот, об особенностях организации Вооружённых сил, прохождения срочной службы в армии и т.д.;
- развивать патриотические чувства, такие, как любовь к Родине, уважение к её героическому прошлому, людям внесшим вклад её защиту, потребность служить своей стране, защищать её;
- формировать физические навыки, необходимые для сдачи нормативов предусмотренных программой пятидневных сборов и прохождения успешной службы в армии.

Благодаря разумному сочетанию теоретической подготовки, воспитательной работы и физической подготовки у подростков появилось понимание о важности патриотизма, о существовании объективной необходимости защищать свою Родину. В пользу данного утверждения свидетельствует то, что у десятиклассников экспериментальной группы в значительной степени изменилось отношение у предстоящей службе в армии, появилась мотивация к участию в пятидневных учебных сборах, пробудились патриотические чувства и желание достойно показать себя во время прохождения сборов.

Эффективность занятий, реализованных в рамках проекта, обусловлена ещё и созданием особых педагогических условий, а также тем, что в их основе заложен диалогический подход, позволяющий подросткам делиться своими мнениями, знакомиться с

мнениями других людей (педагогов, сверстников, приглашённых гостей), тем самым в процессе диалога подростки получали стимул для переосмысления своих взглядов, выработки новой позиции и т.д.

Библиографический список

1. Постановление Правительства РФ от 30.12.2015 N 1493 (ред. от 30.03.2020) «О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» : [сайт]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_192149/ (Дата обращения: 20.01.2021).
2. Алексеев, А. Ю. Методические рекомендации по военно-патриотическому направлению деятельности Российского движения школьников / А. Ю. Алексеев. – Москва : ФГБУ «Российский детско-юношеский центр», 2016. – 34 с.
3. Алексеев, С. В. Физическая культура и спорт в Российской Федерации: новые вызовы современности : монография / С. В. Алексеев, Р. Г. Гостев, Ю. Ф. Курамшин. – Москва : Теор. и практ. физ. культ., 2013. – 780 с.
4. Босько, Д. С. Военно-патриотическое воспитание в школе / Д. С. Босько // Мы помним, мы гордимся: материалы Всероссийской конференции с международным участием, посвящённой 75-летию Победы в Великой Отечественной войне. – Омск : Изд-во ОГТУ, 2020. – С. 226–228.
5. Буров, В. А. Проблемы военно-патриотического воспитания молодежи / В. А. Буров, А. А. Сафонов // Актуальные проблемы воспитания в образовательной среде : материалы Международной междисциплинарной научно-практической конференции. – Новочеркасск : ООО «Лик», 2019. – С. 120–124.
6. Величко, А. И. Особенности подготовки старших школьников к военной службе средствами физической культуры / А. И. Величко, А. Г. Ахромова, О. А. Татаринцева // MODERN SCIENCE. – 2019. – № 4-3. – С. 57–59.

Носонов Р.Г., ведущий специалист по учебно-методической работе УНИЛ «Историческое краеведение» Института истории, социальных коммуникаций и права Алтайский государственный педагогический университет г. Барнаул

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА В АЛТГПУ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

Аннотация. Автор обращает внимание на деятельность преподавателей первого в Алтайском крае педагогического вуза в условиях военного времени. На основании анализа широкого круга архивных источников, автор впервые приводит факты самоотверженной работы коллектива по организации не только учебного процесса, но и научно-исследовательской работы, Научные исследования, конференции, подготовка и защиты диссертаций, стажировки способствовали совершенствованию учебного процесса, патриотическому воспитанию студенческой молодёжи, подготовке квалифицированных учительских кадров для школ Алтайского края.

Ключевые слова: подготовка учительских кадров, научно-исследовательская работа, патриотическое воспитание, образование.

R.G. Nosonov

RESEARCH WORK AT ALTSPU DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR

Abstract. *The author draws attention to the activities of teachers of the first pedagogical university in the Altai Krai in wartime conditions. Based on an analysis of a wide range of archival sources, the author for the first time cites the facts of the selfless work of the team in organizing not only the educational process, but also research work. Scientific research, conferences, preparation and defense of dissertations, internships have contributed to the improvement of the educational process, the patriotic education of student youth, the training of qualified teaching staff for schools in the Altai Krai.*

Key words: teacher training, research work, patriotic education, education.

Актуальность разработки данной темы отвечает современной государственной политике в области патриотического воспитания и потребности обращения общества к историческим реликвиям и к судьбам отдельных личностей как к способу переоценки жизненных ценностей в эпоху глобализации. Введение ранее не использовавшихся источников позволяет раскрыть тему с новых позиций, обратить внимание на аспекты, связанные с участием педагогов в подготовке кадров в условиях военного времени и на отдельных примерах показать величие народного подвига.

Организация научно-исследовательской работы в Барнаульском государственном педагогическом институте (сейчас – АлтГПУ) еще не стала проблемой самостоятельного и системного изучения. Отсутствуют специальные исследования, монографии и отдельные публикации, представляющие исследовательскую работу преподавателей в годы Великой Отечественной войны. В юбилейных изданиях, сборниках, журналах вуза содержатся лишь отдельные фрагменты, краткие сведения о его научной жизни. Обобщающих работ, статей по названной проблеме до настоящего времени нет.

В предлагаемой статье предпринята попытка отразить состояние и содержание научно-исследовательской работы института в один из самых трудных и сложных его периодов – период Великой Отечественной войны.

Накануне Отечественной войны основными задачами в области образования в стране, в том числе в Алтайском крае, по-прежнему являлись:

- дальнейшее укрепление всеобщего начального образования детей школьного возраста;
- подготовка к обязательному 7-летнему обучению в городах и рабочих поселках;
- расширение мероприятий по подготовке учительских кадров [1, с. 241].

На Алтае эти задачи решались успешно, образование развивалось высокими темпами. В 1939 году ассигнования на нужды образования составляли 42 % к общему объему краевого бюджета [2, с. 280]. Обучение детей школьного возраста велось в 3255 школах, в них трудилось 17814 учителей [3, с. 193]. Число учащихся средних школ за 30-е годы возросло с 25 тыс. до 74 тыс. [4, с. 365].

Однако проблема подготовки учительских кадров с соответствующим педагогическим образованием для работы в 8–10-х классах оставалась острой. В связи с этим Алтайский краевой исполнительный комитет в феврале 1941 года постановил: «просить СНК РСФСР открыть в 1941 году в г. Барнауле на базе учительского института (с сохранением его) педагогический институт...» [5, с. 365].

21 июня 1941 года институт получил письмо с сообщением, что Постановлением Совнаркома № 411 от 12 июня 1941 года в Барнауле с 1 сентября 1941 года открывается педагогический институт. Приказом Наркомпроса РСФСР от 29 июня 1941 года № 838/л директором института назначался профессор П. Н. Шимбирев, работник Наркомпроса Российской Федерации [6, л. 61–62].

Институт готовился вступить в новый этап своего развития. Однако мирный труд страны 22 июня 1941 был прерван вероломным нападением фашистской Германии. Только

что открывшийся вуз, его преподаватели сотрудники, студенты оказались перед лицом новых сложных задач, серьезных трудностей и суровых испытаний.

В первые недели войны многие преподаватели, сотрудники и студенты ушли на фронт. Добровольцами пошли защищать Родину преподаватели Д. М. Калинин (физик), И. Т. Мутенин (филолог), А. И. Попов (историк), Э. А. Рафиков (историк), В. И. Свиридов (физик). Призваны были в ряды Красной Армии Г. И. Арсеньев (математик), И. А. Воронков (военрук), К. Д. Заржицкий (военрук), В. И. Иванов (физик), В. И. Иванов (филолог), П. И. Рычков (историк), В. И. Свиряков (историк), А. И. Хнырев (филолог), М. Н. Целебровский (филолог) и другие. Добровольцами ушли на фронт студенты В. Т. Атмайкина, М. М. Васильева, М. Т. Романова. 23 студентки без отрыва от учебы поступили на курсы медицинских сестер [7, с. 26].

Всего с 1939 года по 1945 год из института в Красную Армию было мобилизовано 190 человек, из них: преподавателей – 17, сотрудников – 7, студентов – 149, курсантов – 15 [8, с. 11–18].

В начале войны Барнаул, как и многие города Сибири, был перенаселен эвакуированными людьми, предприятиями и учреждениями. Учитывая сложившуюся ситуацию, Крайисполком 1 ноября 1941 года принял решение «перевести учительский и педагогический институты из г. Барнаула в гор. Камень» [9, с. 366]. Освобождавшееся здание передавалось под госпиталь. Учебным корпусом вуза на новом месте стала бывшая средняя школа № 10, в которой разместилось и общежитие для студентов.

Переезд в Камень внес значительные изменения в преподавательский состав института. Его педагогический коллектив в первые годы войны формировался в основном из эвакуированных преподавателей. Приехали Г. С. Руденко (профессор из Киевского медицинского института), Г. Н. Поспелов (кандидат филологических наук из Московского института философии, литературы и искусства), супруги В. В. и М. Л. Вансловы (из Калининского педагогического института), И. А. Мейкшан (из Риги), Ф. И. Коломойцев (из Ленинграда), Н. Г. Троицкий (из Москвы) [10, с. 23]. Так отзывалась об этих преподавателях в своих воспоминаниях доцент кафедры литературы В. Ф. Сизых, бывшая студентка института военной поры: «Это были крупные ученые академического уровня, блестящие эрудиты. Люди высокой интеллигентности, авторы учебников для вузов» [11, с. 23].

Условия жизни и работы в Камне были трудными и тяжелыми. Многие преподаватели жили в частных домах с печным отоплением. Воду ведрами носили из Оби, грели в бочках. Зарплата выплачивалась нерегулярно. Нередко преподаватели читали лекции, сидя, опасаясь голодного обморока [12, с. 24].

Несмотря на все трудности военного времени, научная жизнь в институте продолжалась. Об этом свидетельствовала проверка хода научной работы преподавателей в 1943 году. Она показала, что большинство кафедр и научных работников института выполнили утверждённый Ученым советом план исследовательских работ. В 1943 году старший преподаватель кафедры физики и математики Л. И. Сторчак защитил в Москве кандидатскую диссертацию на тему «История физической атомистики» [13, с. 39]. В 1945 году защитила диссертацию на соискание ученой степени заведующий кафедрой естествознания и географии А. С. Конникова [14, л. 9].

В 1943 году старший преподаватель кафедры естествознания и географии И. Т. Шимбирева, сдав кандидатские экзамены, получила право на защиту диссертации на соискание ученой степени кандидата биологических наук в Томском государственном университете [15, л. 45]. Старший преподаватель географии Н. М. Расчетова выезжала в научную командировку в Барабинскую степь с целью сбора материала, необходимого для завершения диссертации. В помощь Расчетовой при проведении земляных работ по исследованию почв и торфяников степи командировалась студентка естественно-географического факультета Худякова [16, л. 164–165].

В 1944 году старший преподаватель психологии И. А. Мейкшан выезжал в научную командировку в Москву для завершения работы над кандидатской диссертацией [17, л. 9]. Результатом научно-исследовательской работы старшего преподавателя химии П. М. Иванова стала существенная помощь местной промышленности (мыловарение, клееварение, изготовление чернил и конструкция нагревательного прибора) [18, с. 38]. Доцент кафедры основ марксизма-ленинизма Б. М. Векслер активно работал над исследованием «Проблема абсолютизма в произведениях классиков марксизма» [19, л. 51]. Заведующий кафедрой языка и литературы и.о. доцент Ф. С. Попов, находясь в командировке в городе Вологда, принимал участие в диалектологической экспедиции [20, л. 56].

В 1945 году старший преподаватель кафедры языка и литературы Л. А. Ильин был направлен в город Калинин с целью прикрепления к кафедре литературы Калининского педагогического института для сдачи кандидатского минимума и получения консультации по диссертации [21, л. 23]. Для сдачи кандидатских экзаменов в Томский государственный университет командировались старший преподаватель кафедры истории З. Н. Трусова [22, л. 33], преподаватель математики А. М. Еркина и преподаватель физики Н. Г. Николаенко [23, л. 60].

В соответствии с планами научно-исследовательской работы в институте регулярно проводились научные сессии, конференции по различным проблемам. В 1942 году в вузе состоялась первая научная сессия, посвященная теме «Великие представители русского народа». На сессии заслушаны доклады профессоров и доцентов о первом русском ученом М. В. Ломоносове, изобретателе П. И. Кулибине, полководце М. И. Кутузове. Следующую сессию планировалось провести осенью того же года и посвятить ее вопросам связи русской и английской литератур [24, с. 2].

В 1943 году кафедра физики и математики провела научную конференцию, посвященную 300-летию со дня рождения великого английского ученого И. Ньютона. Во вступительном слове директора института профессора П. Н. Шимбирева отмечались крупные изыскания ученого, оказавшие большое воздействие на развитие научной мысли в России. С докладами на конференции выступали доцент Л. И. Сторчак, кандидат математических наук Н. Г. Троицкий и другие. Доклады вызвали оживлённые прения, в которых участвовали научные работники и студенты института [25, с. 2]. В том же году в институте состоялась научная конференция, посвящённая, 75-летней годовщине со дня рождения русского писателя А. М. Горького, организованная кафедрой языка и литературы. Наряду с преподавателями в ней приняли активное участие и студенты старших курсов [26, с. 38].

В ноябре 1944 года в вузе прошли мероприятия, посвященные творчеству русского поэта-баснописца И. А. Крылова. Среди них: научное заседание кафедры языка и литературы, на котором с докладами о жизни и литературной деятельности баснописца выступили преподаватели кафедры. Библиотека института организовала выставку книг с произведениями И. А. Крылова. Профком и комитет комсомола провели литературно-художественный вечер, посвящённый поэту. Мероприятия привлекли внимание и вызвали большой интерес преподавательского коллектива и студенчества вуза [27, с. 51].

В 1945 году в целях активизации научно-исследовательской и издательской деятельности Ученым советом обсуждался вопрос «Об издании учёных записок Барнаульского государственного педагогического института». Заместителю директора по учебной и научной части А. А. Худякову поручалось сформировать редакционную комиссию, заведующим кафедрами немедленно приступить к подготовке и рассмотрению материалов, рекомендуемых в сборник, чтобы к марту 1946 года сдать его в печать [28, л. 18].

Состояние научно-исследовательской работы свидетельствовало о том, что преподаватели института, несмотря на трудные условия военного времени, с должным

пониманием и напряжением выполняли директивы партии и правительства в рамках научной деятельности вуза.

Итак, в годы Великой Отечественной войны научная жизнь в Барнаульском педагогическом институте продолжалась. Преподаватели защищали кандидатские диссертации, повышали свою квалификацию, проводили научные конференции. Всё это способствовало совершенствованию учебного процесса, патриотическому воспитанию студенческой молодёжи, подготовке квалифицированных учительских кадров для школ Алтайского края.

Библиографический список

1. Культурное строительство на Алтае. 1917–1941. Документы и материалы. – Барнаул : Алтайское книжное издательство, 1980. – С. 241.
2. Там же. – С. 280.
3. Развитие экономики и культуры Алтайского края за 40 лет. – Барнаул, Алтайское книжное издательство. 1957. – С. 193.
4. Алтай. Годы созидания. 1939-1999. 60 лет Алтайскому краевому Совету народных депутатов. Сборник документов. – Барнаул, 1999. – С. 365.
5. Там же.
6. Текущий архив АлтГПУ. Оп. 10л. Д. 13. Л. 61 об. -62.
7. Алтайская государственная педагогическая академия – первый вуз Алтая в документах и материалах. Часть 1 (1933-1952 годы). Учебно-методическое пособие. – Барнаул, 2013. – С. 26.
8. Текущий архив АлтГПУ. Оп. 10л. Д. 7-9, 11-15, 17,18.
9. Алтай. Годы созидания. 1939-1999. 60 лет Алтайскому краевому Совету народных депутатов. Сборник документов. – Барнаул, 1999. – С. 366.
10. Барнаульский государственный педагогический институт. – Барнаул : Алтайское книжное издательство, 1963.– С. 23.
11. БГПУ в лицах и воспоминаниях. Часть 1. – Барнаул, 2003. – С. 23.
12. Барнаульский государственный педагогический институт. – Барнаул : Алтайское книжное издательство, 1963. – С. 24.
13. Алтайская государственная педагогическая академия – первый вуз Алтая в документах и материалах. Часть 1 (1933–1952 годы). – Барнаул : АлтГПА, 2013. – С. 39.
14. Текущий архив АлтГПУ. Оп. 10л. Д. 18. Л. 9 об.
15. Текущий архив АлтГПУ. Оп. 10л. Д. 15. Л. 45.
16. Текущий архив АлтГПУ. Оп. 10л. Д. 13. Л. 164 об. – 165.
17. Текущий архив АлтГПУ. Оп. 10л. Д.16. Л. 9 об.
18. Алтайская государственная педагогическая академия – первый вуз Алтая в документах и материалах. – Барнаул : АлтГПА, 2014. – С. 38.
19. Текущий архив АлтГПУ. Оп. 10л. Д. 15. Л. 51.
20. Текущий архив АлтГПУ. Оп. 10л. Д. 16. Л. 56 об.
21. Текущий архив АлтГПУ. Оп. 10л. Д. 18. Л. 23 об.
22. Текущий архив АлтГПУ. Оп. 10л. Д. 18. Л. 33.
23. Текущий архив АлтГПУ. Оп. 10л. Д. 18. Л. 60.
24. «Учитель». – 2020. – 5 февраля.
25. «Учитель». – 2020. – 5 февраля.
26. Алтайская государственная педагогическая академия – первый вуз Алтая в документах и материалах. Часть 1 (1933-1952 годы). – Барнаул : АлтГПА, 2013. – С. 38.
27. Алтайская государственная педагогическая академия – первый вуз Алтая в документах и материалах. Часть 1 (1933-1952 годы). – Барнаул : АлтГПА, 2013. – С. 51.
28. Текущий архив АлтГПУ. Оп.10л. Д. 19. Л. 18.

Островских И.Н., канд. филол. н., доцент кафедры литературы

Алтайский государственный педагогический университет

г. Барнаул

Миронычева С.В., учитель русского языка и литературы

МБОУ «Гимназия 166 г. Новоалтайска»

г. Новоалтайск

МОТИВ ВСТРЕЧИ В РОМАНЕ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «ИДИОТ»: ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИЙ И МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. Настоящая статья посвящена анализу мотива встречи в романе Ф.М.Достоевского «Идиот». В ней рассматривается теория мотива, разработанная отечественными литературоведами (Б.Гаспаров, Ю.Силантьев); выделяются такие значимые типы, как встреча в пути, случайная встреча, встреча, инициированная актантами. Анализируются ключевые, поворотные встречи в сюжете романа. Методическую часть статьи составляет элективный курс по изучению романа «Идиот», предназначенный для профильных классов средней школы, который позволяет повысить уровень теоретико-литературной подготовки, совершенствовать навыки анализа произведения, а также развить интерес к литературе как учебному предмету.

Ключевые слова: мотивный анализ, мотив встречи, узловая сцена-встреча, «положительно-прекрасный» герой, элективный курс по изучению романа «Идиот»

**I.N. Ostrovskikh,
S.W. Mironychewa**

THE MOTIVE OF THE MEETING IN F.M. DOSTOEVSKY'S "THE IDIOT": LITERARY AND METHODOLOGICAL ASPECT

Abstract. This article is devoted to the analysis of the motive of the meeting in the novel by Fyodor Dostoevsky "The Idiot". It examines the theory of motive developed by Russian literary scholars (B. Gasparov, Yu. Silantyev); such significant types are distinguished as a meeting on the way, a chance meeting, a meeting initiated by actants. Key, turning points in the plot of the novel are analyzed. The methodological part of the article is an elective course on the study of the novel "The Idiot", designed for specialized classes of secondary school, which allows you to increase the level of theoretical and literary training of students, improve the skills of analyzing the work, and also contributes to the development of interest in literature as a school subject.

Key words: motivational analysis, motive of the meeting, key scene-meeting, "positively beautiful" character, elective course on the study of the novel "The Idiot".

Романы Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание», «Идиот», наряду с «Бесами», «Подростком» и «Братьями Карамазовыми», входят в так называемое «пятикнижие» писателя: по значимости их роль в мировой литературе сравнивают с первыми пятью книгами Библии – Пятикнижием Моисея. Эти произведения во многом изменили представления о возможностях литературы и природе человека, потому что являются глубоко социальными и в тоже время трактующими фундаментальные вопросы бытия, что делает их по-прежнему актуальными.

Первым из этих великих произведений Достоевского стал роман «Преступление и наказание» (1866). Он был задуман как «психологический отчет одного преступления», однако писатель далеко отступил от первоначальных планов, заставив читателя размышлять о грехе и искуплении, о границах дозволенного, о духовной смерти и воскресении.

Следующим произведением был роман «Идиот» (1868). Основную идею произведения Достоевский сформулировал так: «...Изобразить положительно прекрасного

человека. Труднее этого нет ничего на свете, а особенно теперь»[1, с. 343]. Мы видим, что «Князь-Христос» выходит на проповедь, и в его слова Достоевский вкладывает свои заветные мысли о русской душе и вере. Конечно, знак равенства Мышкин – Христос условен.

Роман «Идиот» Достоевский задумал как продолжение «Преступления и наказания». Его главный герой, князь Мышкин – «обновленный Раскольников», «исцелившийся» от гордыни человек, носитель «положительно-прекрасного» идеала.

Сюжет романа «Идиот» Ф.М. Достоевского близок к сюжету авантюрного романа. Такой сюжет ставит персонажа в положение, в котором, повторяя слова Бахтина, «может очутиться всякий человек как человек». Авантюрный сюжет ставит героя в провоцирующие обстоятельства, поэтому особое место в сюжете «Идиота» занимает мотив встречи, который сталкивает между собой различных персонажей, раскрывает их характер и выступает двигателем сюжета.

Повествовательную структуру романа «Идиот» можно представить в виде сменяющих друг друга эпизодов – встреч персонажей. Каждая часть включает по несколько узловых сцен-встреч.

Мотив встречи можно классифицировать, с точки зрения И. В. Силантьева, по «вещным» признакам пространства (инварианты встреча дома и встреча в пути), по отношению к актанту встречи (инварианты встреча в своем или чужом пространстве, благоприятном, враждебном, нейтральном для актанта) [2, с. 43].

Соотнося мотив встречи с хронотопами, выделенными Бахтиным, можно выделить два инварианта мотива встречи – встреча случайная и встреча, инициированная актантами [3, с.134–136].

Сцена встречи в вагоне третьего класса героев-антагонистов выступает вариантом мотива встречи в пути. Пространственно-временными признаками мотива встречи – путь в Россию, возвращение персонажей домой из изгнания. Сюжетный смысл первой встречи Рогожина и Мышкина содержатель выходит за пределы фабулы романа и включает в себя описание жизни Мышкина в Швейцарии и встречу Рогожина с Настасьей Филипповной. В этой встрече намечается противостояние Рогожина и Мышкина и любовная линия романа.

Мотив встречи в вагоне третьего класса связан с хронотопами пути и дороги. Эта встреча является судьбоносной для актантов: Мышкин едет вникуда, надеясь на доброту генеральши и возможное наследство, Парфен же едет получать наследство, в этой же встрече впервые упоминается Настасья Филипповна, любовь к которой и приведет к трагедии. Встреча в дороге, инвариант ее – встреча случайных попутчиков, которые, как правило, больше не встречаются, поэтому очень многое могут рассказать друг другу. В дороге преодолеваются социальные дистанции – чиновник Лебедев оказывается в компании Рогожина и Мышкина. Это точка завязывания и место совершения событий. Инвариантом встречи в дороге является случайная встреча, но она парадоксально сближает Рогожина и Мышкина.

Встреча в доме Епанчиных соотносится с хронотопом «гостиной-салона». Эта встреча уже не имеет случайного характера. Описание первого визита князя в дом Епанчиных играет важную роль для содержания романа в целом. В доме Епанчиных обозначается будущий конфликт в душе князя – выбор между двумя совершенно разными женщинами, гордой Настасьей Филипповной и Аглаей, воплощением чистой любви. Раздвоение в любви приносит в дальнейшем Мышкину большие страдания, потому что он становится причиной несчастья любимых женщин.

Встречу соперниц предваряет самый напряженный момент в романе Достоевского, это момент открытого пересечения жизненных дорог Аглаи, Настасьи Филипповны, князя Мышкина и Рогожина. Аглая по-женски ненавидит в Настасье Филипповне свою соперницу в любви к князю, а Настасья Филипповна ненавидит в Аглае ее чистоту. Встреча завершается сюжетным переворотом, ломает все планы: срывает свадьбы Мышкина и Аглаи, Рогожина и Настасьи Филипповны.

Мотив встречи связан с идеей отношений, существенных для героя, чаще всего в «Идиоте» это значимое знакомство или развитие любовных отношений. При этом общий сюжетный смысл встреч в романе заключается в идее изменчивости и случайности, незапланированности поворотов и перемен в мире. Это связано с использованием Достоевским авантюрного сюжета для своего романа. Таким образом, мотив встречи — первооснова событийности в романе Ф.М.Достоевского.

С творчеством великого писателя учащиеся знакомятся на этапе старшей школы, в 9 классе при изучении романа «Бедные люди». В 10 классе школьники более подробно знакомятся с жизнью и творчеством автора, с художественными открытиями Достоевского и мировым значением его творческого наследия (программы по литературе для общеобразовательных учреждений. 5–11 классы (авторы В. Я. Коровина, В. П. Журавлёв, В. И. Коровин, И. С. Збарский, В. П. Полухина / под ред. В.Я. Коровиной. – Москва : Просвещение, 2008; программы по литературе для общеобразовательных учреждений. 5–11 классы (Чертов В. Ф., Ипполитова Н. А. и др. / под ред. Чертова В. Ф. Программы общеобразовательных учреждений. Базовый и профильный уровни. Москва : «Просвещение», 2018).

К сожалению, современные школьники не всегда способны глубоко понять авторские идеи, проникнуть в психологию героя, а количество аудиторных часов на изучение творчества автора весьма ограничено. Поэтому для учащихся 10–11 классов нами разработана программа элективного курса, отражающего преемственность религиозно-философских идей Ф. М. Достоевского и писателей конца XX – начала XXI вв. При помощи этого курса осуществляется воспитание самостоятельного читателя, разбирающегося в зачастую противоречивых художественных произведениях современной литературы.

В программе школьного курса роман Ф. М. Достоевского «Идиот» выносится как материал дополнительного изучения для профильных классов. Таким образом, профильное изучение творчества писателя предполагает актуализацию знаний старшеклассников о жизненном и творческом пути писателя и создание определенной установки на восприятие его идеологических романов.

Углубленное изучение литературы (профильный уровень) представляет собой хронологический систематический курс, который дает возможность учащимся продолжить образование в гуманитарной области.

Разработанная методика углубленного изучения художественного мира писателя в 10 классах гуманитарного профиля опирается на знания учащихся о компонентах художественного мира, полученные ими на предыдущих этапах литературного образования.

Первый этап изучения художественного мира Ф. М. Достоевского предполагает актуализацию знаний старшеклассников о жизненном и творческом пути писателя и создание определенной установки на восприятие его идеологических романов.

На втором этапе рассматривается роман «Преступление и наказание» и выделяются доминанты художественного мира Ф. М. Достоевского: событийный уровень — динамические сюжеты, идеологический конфликт, определяющий жанровое своеобразие романов писателя, а также локальные и психологические конфликты; геройный уровень — самосознание героя-идеолога, психологический портрет, внутренний диалог, полифония и двойничество; пространственно-временной уровень — переходность времени, хронотоп порога и хронотоп гостиной, урбанистический пейзаж и предельный психологизм описаний экстерьеров и интерьеров.

Система уроков для профильного класса по роману Ф.М. Достоевского «Идиот».

Урок 1

Тема: «Теоретические основы мотивного анализа. Роман Ф.М. Достоевского «Идиот».

Цель: познакомить учащихся с понятием «мотив в художественном произведении», типами мотивов; рассмотреть теоретические основы мотива встречи; формировать умения мотивного анализа романа.

Тим занятия: объяснение нового материала с применением интерактивных технологий обучения.

Планируемые образовательные результаты:

Предметные: *знать* понятия «пространство», «мотив».

Личностные: развитие внимательности, самостоятельности, критического мышления; совершенствование навыков самостоятельной работы, воспитание уважения к русской литературе.

Регулятивные: развитие умения планировать самостоятельную деятельность, осуществлять самоконтроль.

Метапредметные: использовать знания, полученные на уроках литературы, применять полученные знания по развитию речи при формулировании устных ответов.

Методы и формы обучения: работа с карточками.

Основные понятия: пространство, мотив, мотив встречи.

Организационная структура (сценарий) урока.

1. Мотивация к учебной деятельности. Приветствие. Проверка готовности к уроку, выявление отсутствующих. Вызов интереса.

Деятельность учащихся: проверяют свою готовность к уроку. Отвечают на вопросы учителя, активно участвуют в беседе.

Вопросы для беседы:

1. Этот роман был написан за границей, куда писатель поехал с целью поправить здоровье и написать роман, чтобы расплатиться с кредиторами. О каком романе идёт речь?

2. Главный герой романа был наделён характеристиками Христа. Кто этот герой?

3. Название романа обозначает человека, живущего в себе, далекого от общества, «душевнобольного», «помраченного рассудком», юродивого (буквальный перевод слова – *особенный, другой*).

4. В романе встречается всеми известная фраза «мир спасет красота».

5. «Нет ничего обиднее человеку нашего времени и племени, чем сказать ему, что он не оригинален, слаб характером, без особенных талантов и человек обыкновенный». Какому роману принадлежит эта известная цитата?

Учащиеся угадывают роман.

2. Актуализация знаний. Целеполагание.

Слово учителя: *ребята, сегодня мы совсем немного поговорим о романе «Идиот». Большая часть урока будет посвящена теоретическим основам литературоведения. Ранее мы уже встречались на уроках литературы с понятием «пространство», «мотив». Что такое мотив? (школьники отвечают), а что такое «пространство»?*

Давайте сформулируем цель сегодняшнего занятия (формулируют и записывают ее в тетрадь).

3. Обращение к новой теме.

Деятельность учащихся: выполняют задание «Четвертое лишнее».

Задание на карточках «четвертое лишнее». Из предложенных определений терминов нужно убрать те определения, к которым не написаны термины:

1. *Это компонент произведений, обладающий повышенной значимостью (семантической насыщенностью).* Он активно причастен теме и концепции (идее) произведения, но им не тождественен. Являя собой, по словам Б.Н. Путилова, «устойчивые семантические единицы», «характеризуются повышенной, можно сказать исключительной степенью семиотичности и обладает устойчивым набором значений»[4, с. 149].

2. Это пространственные границы, создаваемые автором в художественном произведении.

3. Это воспроизведение времени в художественном произведении, важнейшая композиционная составляющая произведения. Оно не тождественно времени объективному.

4. Конкретный образ или оборот художественной речи, настойчиво повторяемый в произведении в качестве постоянной характеристики героя, переживания или ситуации,

многократно упоминаемая отдельная деталь или слово, служащее ключевым для раскрытия писательского замысла.

Мотив, лейтмотив, пространство, хронотоп.

4. Учащиеся зачитывают доклады на тему «Теория мотива». Доклады сопровождаются презентациями, которые выполняются самостоятельно, используя литературу, рекомендованную учителем.

Рекомендованная литература:

1. Силантьев, И. В. Мотив как проблема нарратологии / И. В. Силантьев // Критика и семиотика. – 2002. – № 5. – С. 32–61.

2. Хализев, В. Е. Теория литературы / В. Е. Хализев. – Москва : Высшая школа, 2002. – 438 с.

3. Ярхо, Б. И. Методология точного литературоведения / Б. И. Ярхо. – Москва : Наука, 1984. – 927 с.

4. Лотман, Л. М. Романы Достоевского и русская легенда / Л. М. Лотман : [сайт]. – URL: <http://www.lotman.pushkinskiydom.ru/Default.aspx?tabid=5867>. – Заглавие с экрана.

Остальные учащиеся в тетради изображают интеллектуальные карты (в центре тетради рисуем круг, внутри пишем термин и его определение, от круга отходят лучи, на каждом луче пишем важную информацию, которая имеет отношение к термину).

После записей на каждый доклад получается конспект, где отражена только суть, важная информация. Её же школьники выносят на презентации к докладам.

5. Закрепление изученного.

Школьники по цепочке зачитывают то, что записали на одном из лучиков карты. Информация не должна повторяться.

Затем учащиеся придумывают по одному вопросу на изученную тему, записывают его на листочке и складывают в «шляпу вопросов». Вопросы перемешиваются. Далее по цепочке учащиеся вытаскивают по вопросу и отвечают на него.

6. Рефлексия и подведение итогов.

Деятельность учащихся: отвечают на вопросы учителя. Подводят итоги личностных успехов в рамках занятия.

Учитель задает вопросы:

1. Что нового вы узнали сегодня?

2. Во всех ли художественных произведениях можно выделить мотив? А мотив встречи?

3. Понравилось ли вам занятие? Что бы вы изменили и почему?

Учащиеся ставят друг другу оценки за занятие.

Домашнее задание: выделить в романе все встречи героев.

Урок 2

Тема: «Поэтика романа Ф.М. Достоевского «Идиот».

Цель деятельности учителя: продолжать знакомство с понятиями «мотив», «мотив встречи».

Тип урока: объяснение нового материала с применением групповой формы работы

Планируемые образовательные результаты:

Предметные: *знать* понятия «пространство», «мотив», «художественное время».

Личностные: развитие внимательности, самостоятельности, критического мышления; приобретение навыков работы в группе, воспитание уважения к русской литературе.

Регулятивные: развитие умения планировать самостоятельную деятельность, осуществлять самоконтроль.

Метапредметные: использовать знания, полученные на уроках литературы, применять полученные знания по развитию речи при формулировании устных ответов.

Методы и формы обучения: работа в группе.

Основные понятия: пространство, мотив, мотив встречи.

Организационная структура (сценарий) урока

1. Мотивация к учебной деятельности (Приветствие. Проверка готовности к уроку, выявление отсутствующих. Вызов интереса).

Деятельность учащихся: проверяют свою готовность к уроку.

2. Актуализация знаний.

Беседа по вопросам:

1. Что такое «мотив»?
2. Назовите признаки мотива встречи.
3. Сколько встреч вы выделили в романе?

Школьники отвечают на вопросы.

2. Основная часть занятия. Работа с тестом романа.

Учащиеся делятся на группы (4 группы). Каждая группа выбирает для анализа любую встречу из четырёх частей романа, главное, чтобы отрывки не повторялись. Группам даётся 15 минут на подготовку анализа отрывка.

Анализировать предлагается по следующей схеме:

1. Место отрывка в романе.
2. Значение встречи для развития сюжета.
3. Детали встречи, знаки, символы и т.д.

Далее учащиеся зачитывают анализ. Учитель на доске рисует таблицу и заполняет её совместно с учащимися (см. табл. 1).

Таблица 1

Герои и обстоятельства встречи	Значение встречи	Комментарии, символы, детали и т.д.

3. Подведение итогов. Рефлексия.

Учащиеся отвечают на вопросы учителя и ставят оценки друг другу за занятие

Вопросы учителя:

1. Какова была цель сегодняшнего урока? Мы ее достигли?
2. Какие моменты урока вам понравились, а какие нет?
3. Что было непонятно?
4. Как вы оцениваете свою работу на уроке? Все ли у вас получилось?
5. Почему у вас возникли трудности?
6. Какую работу следует повторить на следующем занятии, по вашему мнению?

Домашнее задание: Написать сочинение на тему «Значение первой встречи Мышкина и Настасьи Филипповны».

Урок 3

Тема: «Поэтика романа Ф.М. Достоевского «Идиот».

Цель деятельности учителя: продолжать знакомство с понятиями «мотив», «мотив встречи»; формировать умения текстуального анализа художественного произведения.

Тип урока: закрепление и обобщение.

Планируемые образовательные результаты:

Предметные: *знать* понятия «мотив», «мотив встречи», уметь анализировать части художественного произведения во взаимосвязи, определять их место в произведении и значение.

Личностные: развитие внимательности, самостоятельности, критического мышления; приобретение навыков работы в группе, воспитание уважения к русской литературе.

Регулятивные: развитие умения планировать самостоятельную деятельность, осуществлять самоконтроль.

Метапредметные: использовать знания, полученные на уроках литературы, применять полученные знания по развитию речи при формулировании устных ответов.

Методы и формы обучения: работа в группе.

Основные понятия: мотив, мотив встречи, пространство.

Организационная структура (сценарий) урока

1. Организационный момент.

Учитель приветствует школьников, проверяет готовность к уроку. Школьники приветствуют учителя, заканчивают подготовку принадлежностей к уроку.

2. Целеполагание. Актуализация знаний

Учащиеся выполняют тест на знание текста романа:

1. Как зовут князя Мышкина?

А) Андрей

Б) Лев

В) Владимир

2. Почему князь Мышкин провел детство в санатории?

А) Он болел чахоткой

Б) Он болел нервной болезнью

В) Он болел эпилепсией

3. С кем князь Мышкин знакомится в поезде?

А) С Тоцким

Б) С Аглаей Епанчиной

В) С Парфеном Рогожиным

4. Почему портрет Настасьи Филлиповны так поражает князя Мышкина?

А) Она изумительно красива

Б) Ее красивое лицо полно презрения и затаенного страдания

В) Она очень похожа на его мать

5. Зачем Тоцкий сватает Настасью Филлиповну за Ганю Иволгина?

А) Он хочет помочь Гане выбиться в люди

Б) Он хочет сам жениться на одной из сестер Епанчиных, и Настасья Филлиповна ему мешает

В) Настасья Филлиповна влюблена в Ганю

6. Как Рогожин оказывается в квартире Иволгиных?

А) Он пришел повидать князя Мышкина

Б) Он приехал, чтобы забрать оттуда Настасью Филлиповну

В) Он приехал, чтобы предложить Настасье Филлиповне денег и увезти с собой

7. Как реагирует князь Мышкин на полученную от Гани пощечину?

А) Он дает пощечину ему в ответ

Б) Он вызывает его на дуэль

В) Он жалеет его и говорит, что потом он сам будет стыдиться своего поступка

8. Что отвечает Настасья Филлиповна на предложение князя Мышкина выйти за него замуж?

А) Она соглашается

Б) Она выбирает Рогожина и уезжает с ним

В) Она отказывается и выходит замуж за Ганю

9. Почему князю тяжело сделать выбор между Аглаей и Настасьей Филлиповной?

А) Он не любит Аглаю, но не хочет ранить ее

Б) Он любит Аглаю, но любит и Настасью Филлиповну любовью-жалостью

В) Он чувствует, что его здоровье ухудшается и не хочет обременять никого из женщин

10. Какое событие окончательно разрушило психику Мышкина и превратило его в идиота?

А) Бегство Настасьи Филлиповны из-под венца

Б) Убийство Настасьи Филлиповны Рогожином и проведенная ими ночь над трупом женщины

В) Особенно жестокий эпилептический припадок

Слово учителя: ребята, как вы думаете, какова цель сегодняшнего занятия? Мы изучили теоретические основы мотива, пробовали проводить мотивный анализ эпизодов романа. Чем займемся сегодня, как думаете?

Школьники формулирую цель занятия (закрепление и повторение).

3. Основная часть занятия. Работа в группах.

Школьники работают в тех же группах, в которых и работали на прошлом занятии.

Предлагается каждой группе выбрать любой отрывок с элементами встречи, но так, чтобы отрывки, рассмотренные на прошедшем занятии, не повторялись. Выбранный отрывок учащиеся держат в секрете. Каждой группе даётся 15 минут на то, чтобы нарисовать рисунок или комикс к отрывку, но при этом не делать записей к нему.

Потом группы меняются рисунками и делают к этим рисункам уже подписи, выписывают значимые цитаты, записывают около рисунка анализ эпизода по схеме с прошлого занятия.

Далее учитель располагает эти рисунки с подписями и анализом отрывка на ватмане в хронологическом порядке. Таким образом, перед учащимися на ватмане получается картография встреч в романе.

4. Итоги занятия. Рефлексия.

Учитель задаёт вопросы:

- что нового вы узнали на уроке?

- что вам понравилось на уроке, а что не понравилось?

- понравилась ли вам форма работы?

Учащиеся оценивают работу друг друга.

Домашнее задание: составить кроссворд или чайнворд по тексту романа Ф. М. Достоевского «Идиот».

В итоге использование данной системы уроков свидетельствует о том, что у учащихся формируется представление о доминантах художественного мира Ф.М. Достоевского.

О положительном результате свидетельствует повышение интереса старшеклассников к наследию писателя. О том же говорят творческие работы, написанные школьниками, и их высказывания о своеобразии произведений Ф.М. Достоевского. Кроме того, в процессе изучения художественного мира писателя в соответствии с предложенной и рассмотренной выше моделью у учащихся повышается уровень теоретико-литературной подготовки, совершенствовались навыки анализа произведения, а также развивался интерес к литературе как учебному предмету. Отметим также и тот факт, что разработанная система уроков позволила обратиться к целому ряду актуальных методических проблем. В частности, затрагиваются вопросы дифференциации обучения, поиска новых форм проведения уроков по литературе, целостного изучения художественного произведения, организации литературно-творческой деятельности старшеклассников, расширения теоретико-литературных знаний учащихся.

Библиографический список

1. Достоевский, Ф. М. Собрание сочинений в 15 томах / Ф. М. Достоевский. – Санкт-Петербург : Наука, 1996. – Т. 15. – С. 343–346.
2. Силантьев, И. В. Поэтика мотива / И. В. Силантьев. – Москва : Языки славянской культуры, 2004. – 294 с.
3. Бахтин, М. М. Формы времени и хронотопа в романе / М. М. Бахтин // Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. – Москва : Худож. лит., 1975. – С. 234–407.
4. Путилов, Б. Н. Мотив как сюжетобразующий элемент / Б. Н. Путилов // Типологические исследования по фольклору: сб. ст. в память В. Я. Проппа. – Москва : Наука, 1975. – С. 141–155.

Раздел 2. ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

Калашиников А.А., магистрант 1 курса Института истории, социальных коммуникаций и права, учитель истории и обществознания

МБОУ «Лицей «Сигма»

Афанасьев П.А., канд. ист. н., доцент кафедры отечественной истории

Алтайский государственный педагогический университет

г. Барнаул

УПРАВЛЕНИЕ ХОЗЯЙСТВОМ АЛТАЙСКОГО ОКРУГА НАКАНУНЕ ФЕВРАЛЬСКОЙ РЕВОЛЮЦИИ

Аннотация. Авторы статьи освещают структуру и особенности управления хозяйством Алтайского округа накануне Февральской революции. Авторы приходят к выводу, что накануне Февральской революции управление Алтайским округом представляло собой сложную систему, построенную на принципах единоначалия. Ключевыми особенностями административной модели округа являлись: высокий уровень самостоятельности хозяйствующих субъектов, наличие внешнего и внутреннего контроля, специфическое административно-территориальное деление, характеризующееся высоким уровнем хозяйственного динамизма, а также включенностью в состав Томской губернии, игнорирование интересов местного населения. По мнению авторов, сочетание вышеуказанных черт обеспечивало функционирование округа как целостного административно-хозяйственного комплекса.

Ключевые слова: Алтайский округ, Кабинет его императорского величества, земельно-лесное хозяйство, административно-хозяйственный комплекс.

A.A. Kalashnikov,

P.A. Afanasiev

MANAGEMENT OF THE ALTAI DISTRICT ON THE EVE OF THE FEBRUARY REVOLUTION

Abstract. The authors study the structure and peculiarities of management of Altai district on the eve of the February Revolution. The authors conclude that on the eve of the February Revolution the Altai district management was a complex system built on the principles of undivided authority. The key features of the administrative model of the district were the following : a high level of independence of economic entities, the presence of external and internal control, specific administrative-territorial division characterized by a high level of economic dynamism, as well as the inclusion in the Tomsk province, ignoring the interests of the local population. According to the authors, the combination of the above features ensured the functioning of the district as an integral administrative and economic complex.

Key words: Altai District, Imperial Cabinet of the Russian Empire, land and forestry, administrative and economic complex.

К 1917 г. Алтайский округ представлял собой громадное административно-территориальное образование на юго-востоке Западной Сибири общей площадью 41,6 млн дес., включавшее в себя владения царствующего императора и управлявшиеся Кабинетом его императорского величества (далее – Кабинет). Многоотраслевой характер хозяйства создавал необходимость наличия сложной разветвленной системы управления, окончательное формирование которой произошло в результате административной реформы

1911 г. Февральская революция стала важной вехой в истории хозяйственного развития округа. Постановление Временного правительства от 27 марта 1917 г. передавало земли Кабинета в казну. Однако, временное управление имуществом и ведение всех текущих дел в округе было оставлено за региональной структурой бывшего Кабинета – Управлением Алтайского округа. В итоге, несмотря на стремительные революционные изменения в области государственного управления, административно-хозяйственная система округа не подвергалась серьезным изменениям на протяжении всего 1917 г.

История административных преобразований хозяйства Алтайского округа в «кабинетский» период его существования обстоятельно изучена Т. Н. Соболевой и представителями ее научной школы (М. О. Тяпкин, Е. А. Кухаренко, П. А. Афанасьев, Е. А. Карпенко, В. В. Ведерников, А. А. Пережогин и др.). При характеристике системы управления Алтайским округом после 1911 г. историки акцентируют внимание преимущественно на изменениях в структуре Управления округа и подведомственных ему учреждений. В условиях процесса распада Алтайского округа, начавшегося в послефевральский период, функционирование округа обеспечивалось устойчивостью сформированной административной модели. В связи с этим актуальным становится выявление сущностных черт, характеризовавших округ как целостный административно-хозяйственный комплекс. Целью настоящей статьи является анализ административной модели Алтайского округа, сформировавшейся в предреволюционный период. Источниковая база работы представлена региональными нормативно-правовыми актами, обобщающими ведомственными обзорами, посвященными хозяйству Алтайского округа предреволюционного периода, а также делопроизводственной документацией фондов Государственного архива Алтайского края и Российского государственного исторического архива.

Структуру управления Алтайским округом целесообразно рассматривать через уровни или ярусы управления [1, с. 257]. Центральным звеном верхнего административного яруса являлся начальник Алтайского округа (с июня 1916 г. – Ф. Т. Петров), в подчинении которого находились два чиновника особых поручений, выполнявших информационные, коммуникационные и консультационные задачи [2, с. 135]. К верхнему административному ярусу также относились Совет по лесным делам и Хозяйственный комитет, созданные при начальнике округа. Первый являлся совещательным органом, решения Совета носили рекомендательный характер, помогая начальнику ориентироваться в сфере лесоэксплуатации [1, с. 257]. Хозяйственный комитет направлял работу коммерческих предприятий округа: «определял районы их действия, размеры операций, решал весь круг принципиальных и мелких вопросов» [3, с. 236].

Помощник начальника Алтайского округа открывал «второй» административный ярус – Управление Алтайского округа. С 1909 г. данную должность занимал Л. Л. Маслов, а с ноября 1916 г., после отъезда Ф. Т. Петрова в Петроград, он же фактически являлся главой местного аппарата Кабинета [4]. В обязанности помощника начальника округа входили преимущественно административные и кадровые вопросы – в его подчинении находилось административное делопроизводство. На положении помощника начальника округа находились заведующие отраслями кабинетского хозяйства на Алтае, управление которыми сосредотачивалось в Лесной, Земельной и Горной частях.

Основой хозяйственной деятельности Кабинета в Алтайском округе являлись лесная и земельно-арендная отрасли. С марта 1914 г. заведующим Лесной частью являлся Г. В. Орлов. Напрямую заведующему подчинялись 8 старших лесничих с правами ревизоров лесной отрасли, осуществлявших функцию внутреннего контроля [1, с. 258; 3, с. 235]. По их числу округ был разделен на 8 ревизорских районов, территории которых перераспределялись между старшими лесничими на ежегодных совещаниях, исходя из нужд лесного хозяйства, определяемых свойствами и состоянием лесного фонда лесничеств. Лесная часть имела ряд структурных подразделений, часть из которых была создана непосредственно перед Первой мировой войной. Лесоинженерный отдел занимался улучшением инфраструктуры округа:

устройством дорог, подготовкой рек для сплава древесины, мелиоративными работами [1, с. 258; 5]. Лесокультурный отдел, вновь открытый осенью 1916 г., решал задачу целенаправленного обеспечения округа лесными ресурсами необходимого качества, занимался инструктированием лесничих округа по вопросам лесовозобновления [6, с. 108]. В распоряжении заведующего Лесной частью находились четвертое отделение окружной канцелярии, лесостроительный отдел, контора коммерческих лесных операций во главе с ее заведующим, служащие районов заготовок [3, с. 237–238].

Земельной частью руководил А. П. Борзов. В его подчинении находились арендные смотрители, руководившие арендными районами. При этом арендные (оброчные) статьи также присутствовали и в лесничествах округа. По своей сути они представляли собой любое недвижимое имущество, которое могло приносить доход через отдачу его в аренду. Так, Правила об образовании оброчных статей в Алтайском округе и о порядке заведования ими и сдачи в аренду, утвержденные Кабинетом 20 января 1911 г., относили к их числу «земельные участки, сдаваемые под полевое хозяйство, под усадьбы и пригородные земли, под устройство разных хозяйственных, промышленных и торговых заведений, земли, отдаваемые для добывания глины, песку, камня, торфа и проч., береговые пространства, уступаемые в частное пользование за известную плату для устройства пристаней, судовых стоянок, для примыкания плотин, мельниц и друг. вододействующих заведений; перевозки и переправы; рыбные ловли в реках и прудах, соляные озера и т.п.» [7, с. 797], а также приносящие доход строения и заведения, базарные площади, меры и весы и т.п.

Все земли округа были разделены на три категории: земельные, лесные и земельно-лесные дачи. На учете Земельной части состояли земельные дачи, представлявшие собой земли, предназначенные исключительно для нужд арендного хозяйства. Лесные и земельно-лесные дачи находились на учете Лесной части. К первым относились земли, которые обслуживали лесное хозяйство округа, а вторые образовывали промежуточную категорию: из данных земель могли быть образованы как лесные, так и земельные дачи. В то же время к числу земельно-лесных дач относились и земли совершенно непригодные ни для лесного, ни для земельного хозяйства [8, с. 31–32].

Горное дело занимало второстепенное, вспомогательное положение в хозяйстве Алтайского округа, свидетельством чего являлись не только доходы, но и расходы по горному делу, составлявшие незначительную часть окружного бюджета. Согласно смете доходов Министерства императорского двора, в 1917 г. предполагалось выручить от земельно-лесного хозяйства 4 693 333 руб., или 85,6% от всех планируемых доходов министерства от Алтайского округа, а от горнозаводского хозяйства – 644 737 руб., или 11,8% [9, л. 2–2 об.]. Расходы по земельно-лесному хозяйству, планировавшиеся на 1917 г., выражались в сумме 3 587 566 руб., или 76,1% от всех расходов по Алтайскому округу. Значительно меньшую сумму планировалось выделить на расходы по горнозаводскому хозяйству – всего 183 575 руб. (3,9% от всех расходов), что сопоставимо с тратами Министерства двора на содержание императрицы (ассигновано в 1916 г. и предполагалось к ассигнованию на 1917 г. – 200 000 руб.) или двух великих княжон (в 1916 г. по 78 525 руб. на содержание каждой) [10, л. 1, 61–61 об.].

Как отмечает П. А. Афанасьев, в оценке ведомственного руководства горнозаводская деятельность рассматривалась в качестве «вынужденной вспомогательной части регионального хозяйства, не имеющей четких планов развития и требующей лишь сокращения производимых на нее расходов» [11, с. 16]. Горная часть, возглавляемая горным инженером В. А. Буштедт, занималась руководством и ведением дел Колыванской шлифовальной фабрики, золотыми приисками, организацией разведочных работ, надзором за выполнением концессионерами условий контрактов по эксплуатации месторождений, продажей имущества закрытых заводов, рудников, осуществляла делопроизводство по отданным в концессию районам [1, с. 259; 3, с. 238]. По замыслу руководителя Горной части, развитие горной отрасли стоило связывать с поиском и разработкой направлений, не занятых на тот момент акционерными компаниями, действующими в округе. Однако к 1917 г.

программа геологического исследования земель округа оказалась незавершенной [12, с. 319]. Обособленно в структуре управления округом стояла Чертежная Управления Алтайского округа, в равной степени обеспечивавшая функционирование каждой из вышеуказанных Частей.

В основу хозяйственного деления территории округа были положены принципы комплексного и отраслевого ведения земельно-лесного хозяйства [1, с. 261; 13, с. 227; 14, с. 102; 15, с. 141]. К началу 1917 г. Алтайский округ был разделен на 57 лесничеств и 4 арендных района. Во главе данных административно-хозяйственных единиц, входящих в третий, или низовой, ярус управления, стояли лесничие и заведующие арендными районами, самостоятельно определявшие основные направления хозяйственной деятельности подведомственных пространств, исходя из запланированных годовых финансово-экономических показателей. Как справедливо отмечают исследователи, в процессе реализации административной реформы 1911 г. лесничие должны были стать настоящими «хозяевами» территории [2, с. 134], «досконально знающими управляемое ими хозяйство и умеющими эффективно руководить им» [16, с. 216]. Центр тяжести хозяйственного управления оказался перенесен на значительно уменьшенные по площади подведомственные пространства, ответственность по всем отраслям хозяйства в пределах территориальных единиц оказалась в руках их глав – хозяйствующих субъектов – лесничих и арендных смотрителей.

Жесткая централизация власти внутри административно-хозяйственных единиц, площадь каждой из которых занимала десятки тысяч десятин земельных, лесных и земельно-лесных дач, создавала необходимость наличия стройной структуры управления, призванной удовлетворить потребности ведения хозяйства. При каждом лесничестве округа работали вольнонаемные письмоводители, наличие которых обуславливалось необходимостью освобождения лесничих, вовлеченных в практическую реализацию хозяйственных мероприятий округа, от ежедневной канцелярской работы. Поддержку лесничим оказывали их помощники, которые «выполняли все поручения лесничего» [17, с. 428], отвечали за сохранность природных ресурсов и участвовали в привлечении к административным и судебным наказаниям лиц, покушавшихся на императорскую собственность [13, с. 230]. Также им были делегированы функции ревизоров по отношению к лесной страже. Лесная стража, представленная младшими и старшими объездчиками, выполняла наиболее важную функцию, обеспечивавшую работу всей хозяйственной системы – контроля местного населения в пользовании природными ресурсами округа. Старшие объездчики осуществляли контроль над младшими, а также имели право производить мелкие коммерческие операции. Подведомственной единицей младших объездчиков были объезды, а старших – надзоры, состоявшие из нескольких объездов [17, с. 429]. Распределение районов объездчиков производилось в соответствии с заселенностью местности, спросом на лес и размерами лесопокрытых площадей в каждой лесной даче [18, с. 49].

Согласно Наказу лесной страже 1912 г. рубка и заготовка леса допускалась объездчиками только по предъявлении им лесоотпускных билетов, в которых указывалось место рубки, а также количественный и качественный состав предполагаемых к рубке лесоматериалов [19, с. 706]. Если на участке предстояло вырубить не все деревья, лесной страже необходимо было нумеровать или отметить клеймами те деревья, что должны были быть срублены или же, наоборот, оставлены нетронутыми. Согласно правилам по Лесной части Алтайского округа 1911 г. выдача лесоотпускных билетов производилась лесничими, их помощниками и старшими объездчиками (по распоряжению лесничего) [17, с. 453; 19, с. 719]. В случае отсутствия лесничего выдача билетов могла быть поручена письмоводителю. Старшие объездчики, допущенные лесничим к выдаче билетов, имели право выдавать билеты на сумму до 10 руб. в одни руки [17, с. 453].

Лесная стража комплектовалась преимущественно отставными солдатами и чинами запаса. Однако с началом Первой мировой войны ее социальный состав сильно изменился: после призыва объездчиков в армию большую часть стражи стали составлять местные

крестьяне. По признанию чиновников, мобилизация сказалась на страже крайне негативно, ослабив ее [20, с. 114; 21, с. 21]. Существенной проблемой являлось отношение населения к самому институту лесной стражи. К февралю 1917 г. негативное отношение к служащим лесничеств сформировало у населения Алтайского округа образ лесного служащего как несправедливого ревизора, вершившего царскую волю [22, с. 173], а откровенно слабое материальное обеспечение и недостаток квалифицированных кадров лишь усугубляли проблему, существенно сказываясь на состоянии лесоохраны региона [23].

Границы лесничеств и арендных районов округа определялись исходя из географического фактора, потребностей лесного и арендного хозяйства, но без учета существовавшего административного деления по волостям и уездам [13, с. 227, 235, 243–245; 14, с. 102]. Как отмечает М. О. Тяпкин, основной задачей, поставленной перед лесничествами, было «введение для населения максимально удобного порядка пользования лесом в рамках закона, а также преследование лесонарушений» [14, с. 103]. Сформированная модель отличалась высоким уровнем динамизма и гибкости, яркой демонстрацией чего являлась возможность дополнительного выделения административно-хозяйственных единиц по отраслевому принципу из числа существующих. Впрочем, планы по разукрупнению хозяйственных районов остались не востребованы в условиях военного времени: несмотря на разработанные проекты, с начала Первой мировой войны был выделен лишь 1 новый, четвертый арендный район – Верх-Бухтарминский [24, л. 21, 50].

Система управления земельно-лесным хозяйством округа была ориентирована на долгосрочную перспективу, ее характерной чертой являлось поощрение инициативы и самостоятельности хозяйствовавших субъектов [25, с. 100]. Однако эта система имела существенные недостатки по отношению к одному из основных субъектов рыночных отношений округа – его населению. «Началось землеустройство и все лучшие куски оказались в руках ОКРУГА (так в тексте. – А.К., П.А.). В особенности беспощаден был ОКРУГ в лесном вопросе» [26, л. 17], – отмечал И. Ф. Спицин, уполномоченный Гавриловского сельского общества. В результате проведенного землеустройства на кабинетских землях Алтайского округа обеспеченность лесом была крайне неравномерной. По данным А. А. Храмова, лесные наделы получили лишь 41,6 % селений [27, с. 75]. В итоге, сложилась противоречивая ситуация: несмотря на обилие лесов, наиболее острым для населения являлся именно лесной вопрос. Кроме того, жители селений, входящих в состав конкретного лесничества, должны были пользоваться лесными дачами, находящимися на территории этого лесничества.

К низовому ярусу управления относилась также администрация Ново-Николаевского и Барнаульского лесопильных заводов, лесных складов, кабинетских мукомольных мельниц и соляных промыслов, выделенные в особую группу коммерческих предприятий под руководством Хозяйственного комитета и непосредственным управлением Конторы коммерческих лесных операций [1, с. 260].

Отдельные структуры находились за пределами выделенных ярусов управления. Напрямую Министерству императорского двора и уделов было подчинено Алтайское отделение контроля, превратившееся к началу Первой мировой войны в чисто ревизионный орган, а также отделение кассы. Алтайский контроль не входил в вертикаль управления округом и выполнял функцию внешнего контроля, осуществляя надзор за деятельностью администрации лесничеств [3, с. 235]. Подчинялось напрямую Кабинету и Алтайское землеустройство во главе с заведующим.

Таким образом, накануне Февральской революции управление Алтайским округом представляло собой сложную разветвленную, построенную на принципах единоначалия систему. Сложившаяся модель управления отличалась высоким уровнем хозяйственной самостоятельности включенных в нее субъектов, а также внешнего и внутреннего контроля. Ведомственная подчиненность Кабинету и преимущественно земельно-лесной профиль региона накладывали отпечаток на выстраивание отношений между кабинетской администрацией и ее представителями с одной стороны, и населением округа с другой.

Характеризовавшееся высоким уровнем динамизма административно-хозяйственное деление округа исходило исключительно из хозяйственных нужд, без учета существовавшего административно-территориального деления на уезды и волости, отчего в не меньшей мере страдали интересы населения. В условиях сохранения единого хозяйственного пространства, обусловленного включенностью округа в состав Томской губернии, ведомственной подчиненностью Алтайского округа Кабинету и наличием стройной вертикали управления внутри региона, данные характеристики являлись ничем иным, как особенностями хозяйственной политики. Изменение любой из вышеуказанных черт, характеризующих Алтайский округ как хозяйственно-территориальный комплекс, ставило под вопрос возможность его дальнейшего полноценного функционирования.

Библиографический список

1. Соболева, Т. Н. Управление Алтайского (горного) округа и Змеиногорского края в 1861–1917 гг. / Т. Н. Соболева // Серебряный венец России (Очерки истории Змеиногорска). – Барнаул : Издание управления архивного дела администрации Алтайского края, 2003. – С. 233–268.
2. Кухаренко, А. Е. Повышение эффективности управления земельно-арендным хозяйством Кабинета в Алтайском округе в 1910–1916 гг. / А. Е. Кухаренко // Известия Алт. гос. ун-та. – 2011. – №4–2 (72). – С. 133–137.
3. Эксплуатация природных ресурсов Алтая императорским Кабинетом как фактор развития российской монархии (XVIII – начало XX в.): монография / Т. Н. Соболева, П. А. Афанасьев, А. Е. Кухаренко, Д. С. Бобров. – Барнаул : АЗБУКА, 2012. – 260 с.
4. Афанасьев, П. А. 150 лет со дня рождения руководителя Алтайского округа в 1917 г. Л.Л. Маслова (1865–?) / П. А. Афанасьев, Б. В. Бабарыкин // Алтайский край, 2015 г.: календарь знаменат. и памят. дат. – Барнаул : ПринтЭкспресс, 2014. – С. 24–27.
5. Карпенко, Е. А. Отношение ведомственной бюрократии к вопросам улучшения лесной инфраструктуры Алтайского округа (1914–1917 гг.) / Е. А. Карпенко // Сборник научных статей международной конференции «Ломоносовские чтения на Алтае: фундаментальные проблемы науки и образования» – 2017 [Электронный ресурс] / АлтГУ; отв. ред. Е.Д. Родионов. – Электрон. Текст. Дан. (250 Мб.) – Барнаул : ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет», 2017. – С. 2011–2016.
6. Карпенко, Е. А. Проблема административного обеспечения процесса интенсификации лесного хозяйства Алтайского округа (1913–1917 гг.) / Е. А. Карпенко // Известия Алт. гос. ун-та. – 2012. – №4–1 (76). – С. 107–110.
7. Правила об образовании оброчных статей в Алтайском округе и о порядке заведывания ими и сдачи в аренду. Утверждены управляющим Кабинетом его величества 20 января 1911 г. // Сборник правил, приказов и циркуляров по Алтайскому округу ведомства Кабинета его императорского величества. – Т.2. – Барнаул, 1913. – С. 793–810.
8. Обзор деятельности округа за пятилетие (1911–1915 гг.): с краткой исторической справкой за предшествующее время / Алтайский округ ведомства Кабинета Его Императорского Величества. – Барнаул : Тип. Упр. Алт. округа, 1916. – 196 с.
9. Российский государственный исторический архив (РГИА). Ф. 468. Оп. 45. Д. 45.
10. РГИА. Ф. 468. Оп. 45. Д. 46.
11. Афанасьев, П. А. Перспективы развития горнозаводской отрасли Кабинета в Алтайском округе в начале XX в. в оценке ведомственного руководства / П. А. Афанасьев // Известия Алт. гос. ун-та. – 2013. – №4–1 (80). – С. 11–17.
12. Мукаева, Л. Н. История горно-поискового дела Кабинета на Алтае в досоветское время: монография / Л. Н. Мукаева. – Горно-Алтайск : РИО ГАГУ, 2008. – 344 с.
13. Соболева, Т. Н. Административно-хозяйственное районирование Алтайского округа в 1911–1917 гг. / Т. Н. Соболева, Е. З. Гончарова // Актуальные вопросы отечественной истории XX века. Сборник научных статей. – Барнаул, 2006. – С. 223–245.

14. Тяпкин, М. О. Охрана лесов Томской губернии во второй трети XIX – начале XX в.: монография / М. О. Тяпкин. – Барнаул, 2006. – 225 с.
15. Карпенко, Е. А. История лесного хозяйства Алтайского (горного) округа в 1830 – начале 1917 г. : диссертация на соискание ученой степени кандидата исторических наук по специальности 07.00.02 «Отечественная история» / Е. А. Карпенко. – Барнаул, 2013. – 291 с..
16. Карпенко, Е. А. Кадровое обеспечение лесного хозяйства Алтайского округа (1911–1917 гг.) / Е. А. Карпенко, Б. В. Бабарыкин // Экономическая история Сибири XX – начала XXI века. Сборник статей по материалам IV Всероссийской научной конференции. – Барнаул, 2015. – С. 214–220.
17. Высочайше утвержденные правила по лесной части Алтайского округа ведомства Кабинета его императорского величества. 26 июня 1911 г. // Сборник правил, приказов и циркуляров по Алтайскому округу ведомства Кабинета его императорского величества. – Т.1. – Барнаул, 1913. – С. 427–465.
18. Обзор деятельности Кабинета его императорского величества за 1906–1915 годы. – Петроград : Типография Главного управления уделов, 1916. – 111 с.
19. Наказ лесной страже Алтайского округа ведомства Кабинета его императорского величества // Сборник правил, приказов и циркуляров по Алтайскому округу ведомства Кабинета Его Императорского Величества. – Т. 1. – Барнаул, 1913. – С. 701–730.
20. Поляков, С. Е. Охрана лесов в Алтайском округе (Алтайской губернии) в 1908–1919 гг. / С. Е. Поляков, М. О. Тяпкин // Кабинетские владения на юге Западной Сибири в исторической динамике XVIII – начала XX века: сборник науч. статей, посвященный юбилею Т.Н. Соболевой / отв. ред. П.А. Афанасьев. – Барнаул : АлтГПУ, 2018. – С. 109–138.
21. Калашников, А. А. Лесная стража и лесничество глазами сельского населения Алтайского округа после событий Февральской революции / А. А. Калашников, П. А. Афанасьев // Вестник Том. гос. ун-та. История. – 2018. – № 55. – С. 17–20.
22. Калашников, А. А. «Лишние, забытые при переборке люди»: образ лесных служащих Алтайского округа после событий Февральской революции / А. А. Калашников // Революционная Сибирь: истоки, процессы, наследие : Сборник статей Всероссийской научной конференции. – Сургут : Печатный мир, 2017. – С. 165–174.
23. Калашников, А. А. «Пить и есть каждому нужно»: материальная сторона службы лесных объездчиков в Алтайском округе в 1916–1917 гг. / А. А. Калашников // Актуальные проблемы исторических исследований: взгляд молодых ученых. Сборник материалов Всероссийской молодежной научной школы-конференции – Новосибирск : ИПЦ НГУ, 2017. – С. 122–130.
24. Государственный архив Алтайского края (ГААК). Ф. 4. Оп. 1. Д. 3695.
25. Кухаренко, А. Е. Процесс интенсификации хозяйства и изменения административной модели управления Алтайским округом в начале XX в. / А. Е. Кухаренко, Т. Н. Соболева // Экономическая история Сибири XX – начала XXI века: материалы III Всероссийской научной конференции. 29 июня – 1 июля 2012 г., Барнаул / под ред. Е.В. Демчик. – Т. 1. – Барнаул : АК ИПКРО, 2012. – С. 96–104.
26. ГААК. Ф. 4. Оп. 1. Д. 4695.
27. Храмов, А. А. Земельная реформа в Сибири (1896–1916 гг.) и ее влияние на положение крестьян: учебное пособие / А. А. Храмов. – Барнаул : Изд-во АГУ, 1994. – 91 с.

Раздел 3. ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Безрукова Н.Н., канд. филол. н., доцент кафедры перевода и межкультурной коммуникации

Старунский А.С., магистрант 2 курса Лингвистического института

Алтайский государственный педагогический университет

г. Барнаул

ПЕРЕДАЧА КУЛЬТУРНО-СПЕЦИФИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ В ТУРИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ В ПРОЦЕССЕ ПЕРЕВОДА В ПАРЕ ЯЗЫКОВ АНГЛИЙСКИЙ-РУССКИЙ

Аннотация. *Данная статья посвящена вопросам перевода текстов туристического дискурса, в частности, проблемам, связанным с передачей культурно-специфической информации в процессе англо-русского и русско-английского перевода.*

Ключевые слова: туристический дискурс, реалия, культурно-специфическая лексика, приемы перевода, трансформации.

N.N. Bezrukova,

A.S. Starunsky

TRANSFER OF CULTURE SPECIFIC INFORMATION IN THE TOURIST DISCOURSE IN THE ENGLISH-RUSSIAN TRANSLATION

Abstract. *This article is devoted to the problems connected with the translation of texts of tourist discourse that deal with rendering of culture specific information in the English-Russian translation.*

Key words: tourist discourse, culture-specific element, cultural-specific vocabulary, translation techniques, transformations.

Сегодня туризм является неотъемлемой частью социальной и культурной сферы общества. Количество людей желающих путешествовать и знакомиться с культурой других народов растет. При этом сами государства стремятся увеличить число иностранных туристов, т.к. таким образом они могут распространять свою культуру, рассказывая о своих особенностях, тем самым сохраняя и передавая ее, и при этом извлекать из этого экономическую выгоду. Для того, чтобы привлекать как можно больше туристов, правительство и туристические агентства разных стран создают туристические сайты и интернет-порталы. На сегодняшний день развивается и становится общедоступным все большее количество международных туристических сайтов, содержание которых должно соответствовать потребностям и ожиданиям представителей различных культур всего мира. Для осуществления взаимопонимания и развития культурных отношений между различными народами и для осуществления максимального охвата создаются мультязычные туристические сайты.

В связи с этим возникает проблема перевода туристических текстов и адекватной передачи разных типов информации в туристическом дискурсе с сохранением доминант этого типа дискурса. Особую актуальность приобретает в данном контексте передача культурно-специфической информации. Современные тексты туристического дискурса включают огромный пласт лексики, описывающей традиции, обычаи и явления, непонятные носителям других культур, и определение стратегии перевода культурно-специфической информации имеет важное значение для поддержания и продвижения межкультурной коммуникации.

Под туристическим дискурсом в данной работе, вслед за Е. Ю. Аликиной, мы понимаем самостоятельный тип дискурса, характеризующийся особой тематической направленностью, ориентацией на строго определённого адресата, уникальностью цели, специфичностью набора языковых средств, собственной жанровой парадигмой [1, с. 80].

Туристический дискурс обладает характерными особенностями, отличающими его от других дискурсов. Основными особенностями являются собственно тематическая направленность туристического дискурса, его ориентация на конкретного адресата, уникальность цели (проинформировать адресата в путешествии), а так же функционирование в рамках общественных институтов (туроператоров, турфирм, авиакомпаний, издательств, разрабатывающих туристическую литературу). Наличие особой туристской этики и хорошо разработанной обширной терминологии также является отличительной чертой туристического дискурса [2, с. 192].

Туристический дискурс направлен на решение следующих задач:

1. Заинтересовать потенциальных клиентов и удержать существующих.
2. Охватить максимальную аудиторию – с разным уровнем дохода, образованием, возрастом и т.д..
3. Предоставить наиболее точную, полную информацию о неизвестных объектах и местах, которые впоследствии нужно сопоставить с реальными объектами [3, с. 12].

Жанры туристического дискурса разделяют на две большие группы:

- 1) вербальные, которые зависят от ситуации и обстоятельств, при которых происходит вербальное общение (диалог с туроператором, экскурсия с гидом и т.д.);
- 2) невербальные, т.е. письменные или печатные разновидности туристических текстов (брошюры, буклеты, путеводители, разговорники, дневники путешествий, личные блоги и статьи туристов в интернете, статьи в энциклопедиях, периодических изданиях, на сайтах туристических агентств; книги про страны, города, достопримечательности и т.д.).

Одной из языковых особенностей туристического дискурса является использование большого количества стилистических приемов, задача которых придать тексту выразительность, эмоциональность и эффективность. Лексические средства, используемые в туристическом дискурсе, направлены на воздействие на реципиента с целью презентации особенностей рекламного коммерческого предложения.

Другой важной языковой особенностью текстов туристического дискурса является широкое употребление культурно-специфической лексики. Культурно-специфическая лексика – это лексика определенного языка, обозначающая на денотативном или коннотативном уровне те элементы данной культуры, которые не являются широко интернационально известными или универсальными, и включающаяся в ассоциативные связи согласно специфике национально-культурной картины мира [4, с. 8].

В рамках данной работы мы будем также использовать термин «реалия» для обозначения этого пласта лексики. Слово «реалия» определяет такие понятия, как предметы материальной культуры, которые служат фундаментом для номинативного значения слова; абстрактные сущности, которые связаны с морально-этическими ценностями нации, общественным строем и культурными традициями государства, таким образом, к абстрактным сущностям относятся все реальные факты, которые связаны с бытом, культурой, историей страны [5, с. 11].

Реалии являются своеобразной и довольно неоднозначной категорией лексической системы языка. Ученые С. Влахов и С. Флорин определяют реалии как слова и словосочетания, которыми называют объекты, характерные для быта, культуры, жизни, социального развития конкретно взятой народности, выражающие национальный колорит, но при этом данные лексемы совершенно незнакомы или поверхностно знакомы представителям другой культуры [5, с. 22].

Как особая категория выразительных средств, реалии стали носителями национального и исторического колорита. Одной из самых основных, дифференцирующих черт реалии является ее понятийный характер, то есть тесная связь обозначаемого реалией

предмета, объекта, явления с народностью или страной, с одной стороны, и временем ее отображения, с другой [5, с. 35].

Основными проблемами перевода реалий являются: 1) отсутствие в языке-переводе соответствия данной реалии из-за отсутствия у носителей языка объекта, который обозначает данная реалия; 2) необходимость передать не только значение реалии, но и колорит [5, с. 89]. Кроме этого, при переводе необходимо учитывать функциональную роль реалии и ее содержательное наполнение.

На данный момент лингвистика не имеет универсальной классификации реалий, и данная категория выразительных средств требует более глубокого анализа. Одна из наиболее полных классификаций реалий принадлежит С. Влахову и С. Флорину. Ученые разделяют классификации реалий на временную, местную и предметную. Предметная классификация реалий основывается на предмете либо явлении, которое и называется реалией. Предметные реалии разделяются на 3 группы в зависимости от того, какой предмет они обозначают [5, с. 59-65]:

1. Географические реалии: наименования географических объектов, которые связаны с метеорологией; наименования объектов географии, которые связаны с деятельностью человека; наименования эндемиков (растений и животных).

2. Этнографические реалии (понятия, касающиеся быта и культуры народа): бытовые; трудовые; наименования понятий искусства и культуры; этнические понятия; понятия из области меры и денег.

3. Социально-политические реалии: наименования носителей и органов власти; военные наименования; наименования организаций, званий, титулов, состояний, каст [5, с. 59-65].

Рассмотрим реалии данных групп, относящиеся к туристическому дискурсу, и проанализируем проблемы их перевода. В качестве источника иллюстративного материала мы обращаемся как к англоязычным туристическим сайтам, так и к русскоязычным, и рассматриваем перевод культурно-специфической лексики в туристическом дискурсе в обе стороны.

Самой распространенной группой реалий в текстах туристической направленности, по нашему мнению, является группа географических реалий. Для перевода таких реалий применяется как практическая транскрипция, так и калькирование. Выбор приема перевода в данном случае зависит от прагматической задачи. Анализируя русскоязычные туристические сайты, мы наблюдаем разноречивость в переводе ряда реалий-топонимов. Например, топоним (1) "Северо-Чуйский хребет" на сайте <https://altairtour.net> передается с помощью транскрипции как "Severo-Chuisky Ridge", а на сайте <https://www.tripadvisor.com> как "North-Chuya Ridge". На сегодняшнем этапе развития переводоведения рекомендуемым приемом перевода топонимов является практическая транскрипция при переводе самого имени собственного и калька при переводе слова-классификатора, нарицательного компонента имени [6, с. 280]. Если раньше перевод с помощью калькирования (North-Chuya Ridge) был приемлемым, то сейчас мы наблюдаем изменение в тенденциях перевода топонимов.

Однако некоторые переводные топонимы уже вошли в обиход и лексикографические источники и стали так называемыми традиционными соответствиями, в этом случае переводчик использует устоявшийся вариант. Например, топоним (2) "Горный Алтай" имеет традиционное соответствие "the Altai Mountains", и его не корректно переводить "Gorny Altai", как можно встретить на некоторых сайтах. Любопытно отметить, что относительно топонима (3) "Алтайский край" равноправно функционируют два переводных варианта – "Altai Krai" (транскрипция) и "the Altai Territory" (традиционное соответствие). Следует заметить, что встречающийся на некоторых сайтах вариант "Altai Region" является некорректным.

Данные примеры отражают проблему выбора переводческой стратегии и отсутствия устоявшихся правил и вариантов относительно ряда реалий-топонимов, что, в свою очередь, является следствием бурного развития туристической сферы регионального туризма и

отражает потребность в активном переводе того, что ранее не нуждалось в межкультурном перекодировании.

В рамках этнографических реалий отдельную группу представляют реалии быта, обозначающие пищу и напитки. Рассмотрим другой пример: (4) “In the morning, you can enjoy a free breakfast of croissants or Shreddies. This is included in the price.” (<https://www.tripadvisor.com>) – Утром вы можете насладиться бесплатным завтраком, это могут быть круассаны или подушечки из цельнозерновой пшеницы. Это включено в цену (Перевод наш).

В данном предложении нами была произведена замена реалии на ее аналог, что способствовало адекватной передаче информации о данном блюде без потери его культурно-специфического значения.

Для перевода следующей реалии мы использовали описательный перевод: (5) “What arrived at the table was a small glass of lukewarm, very dilute orange squash.” (<https://www.tripexpert.com>) – На стол подали небольшой стакан теплого концентрированного апельсинового сока, разбавленного водой (Перевод наш). Данная трансформация помогает точно передать денотативное содержание, однако теряется культурно-специфический колорит реалии. С помощью противоположной стратегии перевода – форенизации – можно передать это слово посредством транскрипции (апельсиновый сквош) и сохранить экзотизм и своеобразие реалии, но в этом случае не передается денотативный компонент содержания, и слово может быть не понятно некоторым реципиентам.

К группе этнографических реалий следует отнести также и названия торговых марок, продуктов, и т.д. (6) “In the morning, the hostess prepares pancakes and coffee. Coffee is usually served with Fussell's Milk Powder.” (<https://www.tripexpert.com>) – Утром хозяйка готовит блины и кофе. Кофе обычно подают с сухим молоком Fussell's (Перевод наш). Для реалии “Fussell's Milk Powder” в данном случае использовался прием перевода с помощью калькирования и переноса торговой марки на языке оригинала. На данный момент закрепилась тенденция, которая заключается в том, что названия торговых марок не переводятся с помощью транскрипции, а переносятся в неизменном виде.

Группа этнографических реалий быта, относящаяся к описанию жилья, мебели, посуды также широко представлена в туристическом дискурсе.

(7) “Each house has a patio with barbecue facilities and a small frame pool” (<https://www.tripadvisor.com>). – В каждом доме есть вымощенный каменными плитами внутренний дворик с мангалом и небольшим каркасным бассейном (Перевод наш). В данном предложении приемом перевода реалии является описательный перевод. Данное решение позволило передать точное значение реалии, но утратив при этом колорит и стилистику целого текста.

Особый интерес представляет перевод этнографических реалий обозначающие наименования понятий искусства и культуры. На сайте туристической направленности <https://www.tripadvisor.com> нам встретилось интересное предложение (8) “On Saturdays, residents of the village gather in a bar, sing karaoke and dance two-step”. – По субботам жители поселка собираются в баре, поют караоке и танцуют тустеп (<https://www.tripadvisor.ru>). В данном предложении реалия (10) “two-step” переведена с помощью транслитерации и имеет русское соответствие “тустеп”. Однако, на сайте <https://nomadlist.com> в предложении (9) “The residents of this small town give a parties where they dance two-step”. – Жители этого городка устраивают вечеринки, на которых танцуют американский бытовой танец быстрого темпа, популярный в 1920-е годы (<https://nomadlist.ru>) переводчик обратился к приему описательного перевода, для полной и точной передачи денотативного содержания реалии. В первом случае переводчик использует прием транслитерации с целью точной и полной передачи колорита реалии, но при выборе данной стратегии перевода реципиент вынужден обратиться за помощью к сторонним источникам, для точного определения значения данной реалии. Во втором случае переводчик обратился к приему описательного перевода, для

полной и точной передачи денотативного содержания реалии, что приводит к потере культурно-специфического экзотизма реалии.

Итак, при переводе культурно-специфической информации переводчик сталкивается с проблемой выбора тактик и операций перевода и потребностью балансировать между глобальными стратегиями доместикации и форенизации. В связи с тем, что туристический дискурс, в том числе, направлен на осуществление взаимопонимания и развития культурных отношений между различными народами главной целью переводчика становится предотвращение потерь культурно-специфического колорита при сохранении денотативного содержания текста.

Таким образом, привлечение внимания к переводу культурно-специфической лексики позволяет продолжить дальнейшее исследование туристического дискурса, а также имеет важное практическое значение для повышения качества переводов текстов туристической тематики.

Библиографический список

1. Аликина, Е. Ю. Особенности функционирования метафоры в туристическом дискурсе / Е. Ю. Аликина // Вестник Пермского университета. – 2010. – Вып. 4. – С. 80–86.
2. Косицкая, Ф. Л. Жанровая палитра французского туристического дискурса // Ф. Л. Косицкая // Вестник ТГПУ. – 2013. – №3 (131). – С. 192–195.
3. Томахин, Г. Д. Реалии-американизмы. Пособие по страноведению : учебное пособие / Г. Д. Томахин. – Москва : Высшая школа, 1988. – 239 с.
4. Успенская, А. А. Учебные ситуации как способ обучения адекватному восприятию культурно-специфической лексики английской политической речи / А. А. Успенская // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. – 2008. – № 33 (73). – Ч. 2.
5. Влахов, С. Непереводимое в переводе: учебное пособие / С. Влахов, С. Флорин. – Москва : Международные отношения. – 1980. – 342 с.
6. Безрукова Н. Н. Основные проблемы перевода в туристическом дискурсе (на примере туристического региона «Алтай») / Н. Н. Безрукова // Инновационные технологии и подходы в межкультурной коммуникации, лингвистике и лингводидактике : Сборник научных трудов по материалам международной научной конференции / под ред. И. Ю. Колесова. – Барнаул : АлтГПУ, 2018. – С. – 279–282.
7. Altair-Tour : [сайт]. – URL: <https://altairtour.net>
8. Nomad List : [сайт]. – URL: <https://nomadlist.com>
9. Tripadvisor : [сайт]. – URL: <https://www.tripadvisor.com>
10. Tripexpert : [сайт]. – URL: <https://www.tripexpert.com>

Голубев А.Е., магистрант 2 курса Лингвистического института

Примак С.С., канд. филол. н., доцент кафедры перевода и межкультурной коммуникации

Алтайский государственный педагогический университет

г. Барнаул

ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМ АУДИОВИЗУАЛЬНОГО ПЕРЕВОДА НА ПРИМЕРЕ YOUTUBE CLOSED CAPTIONS

Аннотация. В статье рассматриваются особенности аудиовизуального перевода методом субтитрования, подверженного частичной автоматизации путём использования специализированного программного обеспечения, на примере использования системы YouTube Closed Captions. Анализируется структура видеоконтента YouTube как аудиовизуального продукта с целью определения основных переводческих стратегий в

процессе его субтитрования и оценки процесса частичной автоматизации, осуществляемого системой YouTube Closed Captions.

Ключевые слова: аудиовизуальный перевод, автоматизированный перевод, субтитрование, видеоконтент, YouTube

**A.E. Golubev,
S.S. Primak**

SPECIAL ASPECTS OF AUDIOVISUAL TRANSLATION SYSTEMS IN THE CONTEXT OF YOUTUBE CLOSED CAPTIONS

Abstract. *This article considers special aspects of audiovisual translation in the form of computer-aided subtitling within the context of computer-assisted translation tools and the YouTube Closed Captions subtitling software in particular. The work conducts structural analysis of YouTube video content as an audiovisual product in order to determine primary translation strategies and carries out an evaluation of the YouTube Closed Captions software performance in the process of translation.*

Key words: audiovisual translation, computer-aided translation, subtitling, video content, YouTube

Аудиовизуальный контент на протяжении последних десятилетий стал одним из неотъемлемых элементов человеческой жизни текущей информационной эры. Общие объемы аудиовизуальной продукции продолжают стремительно расти, во многом благодаря высоким темпам современного технологического развития, а также крупным видеохостингам, предоставляющим пользователям платформу для хранения и публикации собственных видео. Подобный видеоконтент производится как профессионалами в различных областях деятельности, так и любителями, преследующими различные цели. В связи с этим, на сегодняшний день переводчики все чаще сталкиваются с процессом аудиовизуального перевода в своей профессиональной деятельности, а также крупными объемами работы, которые побуждают их использовать специализированное программное обеспечение с целью частичной автоматизации данного процесса. Вышеперечисленные факты позволяют говорить об актуальности заявленной темы.

Научная новизна работы заключается в попытке использования междисциплинарного подхода к частично автоматизированному переводу видеоконтента методом субтитрования, при котором аудиовизуальный перевод рассматривается с точки зрения переводоведения, текстологии, семиотики, информатики и компьютерной лингвистики.

Аудиовизуальный перевод является разновидностью перевода, направленной на перевод многомодальных, мультимедийных текстов и их перенос в иную культуру с целью оказания того же эффекта на реципиента перевода, что и на реципиента оригинального мультимедийного текста [1, с. 202–228]. Главной из его особенностей, конечно же, является тот факт, что информация поступает к реципиенту по двум каналам – акустическому и зрительному. Работа с такими текстами требует больших усилий, поскольку следование чисто текстоцентрическому подходу в процессе перевода может привести к тому, что он не будет соответствовать требованиям адекватности в связи с высокой полисемантической данных текстов. На сегодняшний день профессиональные аудиовизуальные переводчики могут сталкиваться с данными текстами как в рамках осуществления перевода различных видеоматериалов, так и уникальных аудиовизуальных продуктов свойственных текущему этапу технологического развития, таких как видеоигры [2].

В силу своих уникальных особенностей рассматриваемая разновидность перевода является одной из самых трудоемких, требующих в большинстве случаев от переводчика непосредственного взаимодействия с устройствами или программным обеспечением (ПО), способным воспроизвести видеоконтент, который и является первоисточником полученного в работу мультимедийного текста. Помимо необходимости воспроизведения оригинальных

видеоматериалов аудиовизуальные переводчики также часто сталкиваются с необходимостью использования и другого программного обеспечения, нацеленного на оптимизацию и частичную автоматизацию переводческого процесса с целью сокращения затрачиваемого на него времени. Система YouTube Closed Captions является одним из представителей ПО данного типа.

Доступная для бесплатного использования на сайте видеохостинга YouTube система YouTube Closed Captions направлена на частичную автоматизацию процесса аудиовизуального перевода, связанного с субтитрованием. Используя определение Диаса-Синтаса, мы будем рассматривать субтитрование как перевод, «включающий отображение текста внизу экрана, иллюстрирующего диалоги актеров, а также лингвистическую информацию, которая частично формирует визуальную составляющую (буквы, текст, граффити) или аудиальный уровень текста» [3, с. 192–205]. Для частичной автоматизации субтитрования YouTube Closed Captions предоставляет своим пользователям практически полностью приспособленный для нужд аудиовизуального переводчика интерфейс. В его функционал входят следующие функции: доступ к окнам для редактирования текста субтитров и их сегментированного размещения по хронометражу ролика, встроенный видеоплеер, машинное распознавание речи, а также графическое отображение звуковой дорожки видео для более точного размещения субтитра. Однако после детального исследования принципов работы системы YouTube Closed Captions было установлено отсутствие в ней функционала, связанного с памятью переводов.

Память переводов является базой данных, направленной на повторное использование ранее переведенных сегментов текста с целью ускорения и оптимизации процесса перевода [4, с. 57–62]. Данная технология является широко востребованной среди профессиональных переводчиков, в связи с чем, большинство разработчиков переводческого ПО используют данную технологию как основную в своих программах. Отсутствие поддержки памяти переводов является одним из существенных недостатков системы YouTube Closed Captions, частично лишаящих ее эффективности в области оптимизации переводческого процесса. Данный недостаток может стать существенной причиной для вовлечения пользователем стороннего программного обеспечения в свой рабочий процесс.

Еще одна особенность системы YouTube Closed Captions заключается в том, что она преимущественно предназначена для видео, в дальнейшем воспроизводимых на площадке видеохостинга YouTube или других сайтах, использующих интегрированный видеоплеер площадки. Это значит, что любые созданные внутри данной системы субтитры при необходимости можно извлечь лишь в виде файла специализированного формата SBV, который не является широко распространенным и требует дальнейшей конвертации в чаще используемые аудиовизуальными переводчиками форматы субтитров, такие как SRT. Несмотря на то, что бесплатные программы, предлагающие услуги подобной конвертации, являются широкодоступными для заинтересованных пользователей, данная особенность вновь создает сложности для переводческого процесса, который YouTube Closed Captions стремится оптимизировать.

Но наиболее амбициозной функцией YouTube Closed Captions является так называемая «Помощь сообществу». Данная функция позволяет авторам видеохостинга осуществлять перевод своего видео методом субтитрования на разные языки мира, ставя своей глобальной целью закрепление за видеохостингом YouTube статуса международной площадки видеоконтента, не отягощенной языковыми и культурными барьерами. В данный процесс могли быть вовлечены как постоянные зрители канала, так и случайные заинтересованные в этом пользователи. Таким образом переводилось не только текстовое содержание видео, но и его заголовок и описание. В этом случае перевод автоматически заменял оригинальный текст заголовка и описания у пользователей, проживающих в стране языка перевода. Так, например, пользователь YouTube из США и пользователь YouTube из России могут видеть одно и то же видео, созданное одним и тем же автором, под разными заголовками. Подобный подход предполагает, что каждый осуществленный перевод

заголовка и описания видео будет точным и правильным, ведь в противном случае допущенные ошибки исказят первоначальный опыт иностранных пользователей, взаимодействующих с видео. Однако в силу человеческого фактора и отсутствия в системе YouTube Closed Captions четких механизмов проверки качества перевода, осуществляемого с помощью функции «Помощь сообществу», пользователи могут неоднократно встретиться с ошибками в переводе заголовков и описания видео в ходе просмотра видеоконтента на сайте YouTube.

Наглядным примером может послужить видео крупного шведского англоязычного видеоблогера Феликса Чельберга, известного под псевдонимом PewDiePie [<https://youtu.be/0eKT2GY8DXs>]. Аудитория PewDiePie насчитывает более 100 миллионов уникальных пользователей, в связи с чем допущение ошибок в процессе перевода видео Чельберга на другие языки может исказить опыт миллионов пользователей. Однако, данное видео Феликса, в оригинале озаглавленное *Kids*, было переведено на русский язык участниками сообщества как *Малышня*.

Опираясь исключительно на текстовую составляющую указанного заголовка, можно сказать, что выбор соответствия правомерен, тем не менее, нам стоит взглянуть на это видео как на аудиовизуальный продукт. В нем Феликс на протяжении двадцати минут играет в видеоигру под названием KIDS, знакомя своих зрителей с её содержанием. На текущий день в переводческой сфере широко распространена практика сохранения оригинальных названий видеоигр без их адаптации на другие языки. Данная практика призвана упростить маркетинговое продвижение видеоигр на международном рынке, создавая идентичный образ продукта для пользователей, говорящих на разных языках мира. Таким образом, данный перевод заголовка является некорректным, ведь если русскоязычный пользователь захочет найти на YouTube видео, посвященные игре KIDS, он может и не понять, что видео Чельберга *Малышня* содержит фрагменты этой игры.

Данный видеоролик также является примером ошибок в переводе субтитров с помощью функции «Помощь сообществу». Несмотря на то, что хронометраж видео *Малышня* составляет 18 минут 57 секунд, русскоязычные субтитры покрывают лишь 43 секунды его текстового содержания. То есть пользователь, увидевший русскоязычный заголовок данного видео на странице сайта, будет рассчитывать на то, что видео полностью подготовлено для просмотра на русском языке, когда на самом деле переведенные субтитры покрывают менее 4% от его общего хронометража.

В качестве ещё одного примера может послужить серия научно-популярных роликов Mind Field канала американского бренда Vsauce с аудиторией в 16 миллионов пользователей [<https://www.youtube.com/watch?v=ktkjUjcZid0&list=PLZRRxQcaEjA7LX19uAySGlc9hmprBxfEP>]. Стоит отметить, что Mind Field является оригинальным сериалом коллекции YouTube Originals, производимой при официальной поддержке YouTube. Mind Field доступен для просмотра эксклюзивно на площадке видеохостинга YouTube с целью продвижения сервиса его платной подписки YouTube Premium. Таким образом, серия роликов Mind Field является официальным продуктом видеохостинга YouTube, что повышает требования к качеству его перевода на другие языки в сравнении с видеоконтентом, публикуемым независимыми авторами площадки. Второй эпизод третьего сезона Mind Field, озаглавленный «*Moral Licensing*» доступен российским пользователям под некорректно переведенным заголовком «*Гипотеза о когнитивном компромиссе*». Подобное кардинальное искажение смыслового содержания оригинала, скорее всего, было вызвано ошибкой, никак не относящейся к непосредственно переводческой деятельности, ведь первый эпизод третьего сезона Mind Field носит англоязычное название «*The Cognitive Tradeoff Hypothesis*», которое также переведено на русский язык как «*Гипотеза о когнитивном компромиссе*». Оба видео были опубликованы в 2018 году и на данный момент все еще находятся в свободном доступе под одинаковым, а в одном случае и ошибочным заголовком для российских пользователей, искажая восприятие как данных эпизодов, так и всей серии роликов русскоязычными зрителями.

Подобные ошибки, скорее всего, появлялись и закреплялись за видео на долгое время в связи с тем, что выполненные переводы проверялись нейросетевыми системами Google и по успешному результату проверки автоматически публиковались и становились доступны для всех пользователей видеохостинга. Человеческое вмешательство в процесс одобрения созданного пользователями перевода минимально, ведь, помимо нейросетевых алгоритмов, единственным, кто может повлиять на добавление субтитров на том или ином языке, является автор видео, который в большинстве случаев не знаком с языком субтитров и не может сделать трезвую оценку адекватности осуществленного перевода.

Летом 2020 года команда YouTube анонсировала, что прекращает поддержку функции добавления субтитров сторонними пользователями, известной под названием «Помощь сообществу». С 28 сентября 2020 года добавлять субтитры к видео, используя систему YouTube Closed Captions, может только автор видео. В свою очередь, все созданные ранее переводы остались нетронутыми. Команда YouTube объясняла свое решение, ссылаясь на критику недочетов системы и статистически низкую востребованность субтитров, созданных пользователями. Это решение было принято согласно заявленной в письме-оповещении статистике, сообщавшей о том, что созданные зрителями субтитры в свои ролики добавили меньше 0,001% авторов. На эти видео также пришлось всего 0,2% от общего времени просмотра YouTube.

Однако, несмотря на предоставленную статистику, которая была призвана объяснить принятое YouTube решение, данное обновление системы было негативно принято сообществом пользователей хостинга, которые ныне вынуждены пользоваться сторонними сервисами для добавления субтитров.

Таким образом, все описанные выше события говорят о том, что потенциально в ближайшем будущем система YouTube Closed Captions может получить еще более кардинальные изменения или исчезнуть вовсе. Данный факт делает процесс сохранения информации о принципах ее работы, а также ее преимуществах и недостатках абсолютно необходимым для будущих исследований в области переводческого программного обеспечения, направленных на разработку новых систем автоматизации переводческого процесса, а также сферы аудиовизуального перевода в целом. Сохранение данных об успешности применения функции «Помощь сообществу» также представляет научную новизну и имеет практическую ценность в области экспериментов по созданию механизмов, направленных на глобальную подготовку веб-медиаконтента к потреблению аудиторией, говорящей на различных языках мира.

Теоретическая значимость проведенного исследования состоит в формулировке положений, отражающих особенности частично автоматизированного аудиовизуального перевода видеоконтента методом субтитрирования, и его общем вкладе в развитие теории аудиовизуального перевода как самостоятельной области переводоведения. Практическая значимость заключается в возможности использовать результаты данного исследования в качестве основы для дальнейшего совершенствования системы YouTube Closed Captions. Выдвинутые положения также могут стать ориентиром для разработки абсолютно новых систем аудиовизуального перевода, учитывающих все уникальные особенности данного процесса.

Библиографический список

1. Райс, К. Классификация текстов и методы перевода / К. Райс // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. – Москва, 1978. – С. 202–228.
2. Голубев, А. Е., Примаков, С. С. Особенности аудиовизуального перевода при адаптации видеоигр / А. Е. Голубев, С. С. Примаков // Педагогическое образование на Алтае. – 2019. – №1. – С. 87–92.
3. Cintas, J. D. Audiovisual Translation in the Third Millennium / J. D. Cintas. // Translation today. Trends and perspectives. Multilingual matters. – 2003. – P. 192–205.

4. Грабовский, В. Н. Технология Translation Memory / В. Н. Грабовский // Мосты. Журнал переводчиков. – 2004. – № 2. — С. 57–62.

*Коротких Ж.А., канд. филол. н., доцент кафедры английской филологии,
Захарова П.С., студентка Лингвистического института*
Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ И ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ РЕКЛАМЫ В АВСТРАЛИИ

Аннотация. В статье рассматриваются культурологические и лингвистические особенности социальной рекламы в Австралии. Анализируются цели, задачи и функции социальной рекламы, описываются традиционные и креативные методы ее расположения, устанавливается зависимость тематики социальной рекламы от общественно значимых проблем. Делается вывод, что использование данных о социальной рекламе в Австралии при обучении английскому языку расширяет кругозор и способствует эффективному формированию социокультурной компетенции учащихся.

Ключевые слова: культурологические и лингвистические особенности, социальная реклама, Австралия, традиционные и креативные методы расположения.

**Zh. A. Korotkikh,
P.S. Zakharova**

CULTURAL AND LINGUISTIC PECULIARITIES OF PUBLIC SERVICE ANNOUNCEMENTS IN AUSTRALIA

Abstract. The article deals with cultural and linguistic peculiarities of Australian public service announcements (PSA). Aims, objectives and functions of public service announcements are analyzed; traditional and creative methods of PSA placement are described; the correlation between PSA themes and socially significant issues is stated. The article concludes that the use of Australian PSA data in teaching English broadens students' knowledge and helps to develop their socio-cultural competence.

Key words: cultural and linguistic peculiarities, public service announcements (PSA), Australia, traditional and creative methods of PSA placement.

Являясь мощным средством воздействия на умы и поступки людей, реклама привлекает внимание исследователей из разных областей науки. Возрастающая роль рекламного дискурса находит отражение во многих сферах жизни общества. Однако стоит отметить, что реклама по своей природе – явление неоднородное. Существует много критериев, по которым можно классифицировать рекламу: по характеру целевой аудитории, по способу размещения, по месту распространения, по способу воздействия на аудиторию и др. Несмотря на то, что существует достаточно много классификаций видов рекламы, можно выделить три основные вида:

- 1) коммерческая реклама (реклама товаров и услуг, направленная на получение прибыли);
- 2) политическая реклама (реклама, направленная на продвижение определенных политических идей и взглядов среди населения, а также призывающая к участию в политических процессах);

3) социальная реклама (реклама, направленная на изменение моделей общественного поведения, на достижение общественно полезных целей и привлечения внимания к проблемам социума).

Термин «социальная реклама» используется в России, а в США и Европе для обозначения этого вида рекламы используется термин PSA – public service announcement.

Современные исследователи определяют социальную рекламу как «рекламу, направленную на распространение полезных, с точки зрения общества, социальных норм, ценностей, моделей поведения, знаний, содействующих совместному существованию в рамках этого самого общества» [1, с. 24].

Основной задачей социальной рекламы является популяризация социально важных проблем, формирование общественного мнения, информирование о возможных негативных последствиях и стимулирование участия в решении насущных проблем.

Социальная реклама выполняет ряд общественно-значимых функций, основными из которых являются: а) информационно-разъяснительная; б) функция создания общественного мнения в) функция формирования активной жизненной позиции; г) воспитание нравственности; д) функция формирования и закрепления стереотипов здорового образа жизни.

Самой распространенной функцией социальной рекламы является информационная. Она предоставляет аудитории сведения о социальных проблемах и существующих путях их решений.

Социальная реклама также способствует формированию и распространению морально-этических норм и социальных ценностей в обществе. Данная функция может называться нормативной, воспитательной, идеологической или просветительской. Она способна регулировать поведение как отдельного индивида, так и общества в целом, формируя общественное сознание и меняя поведенческие модели (социальная или регулятивная функция) [2].

Кроме того, социальная реклама может содействовать целостности общества, объединяя усилия населения в решении проблем и тем самым реализуя социоинтегративную функцию [3, с. 13].

Таким образом, социальная реклама выполняет множество функций, часть которых совпадает с функциями коммерческой рекламы, а часть – является характерной особенностью именно данного вида.

Социальная реклама всегда отображает наиболее злободневные в обществе проблемы. И чем актуальнее проблема, тем чаще она находит отражение в рекламе. Сегодня в социальной рекламе выделяют следующие наиболее часто поднимаемые темы:

- 1) борьба с угрозами обществу, предупреждение катастроф, нежелательных последствий (экологические, экономические, геополитические, государственные проблемы);
- 2) декларирование важных для населения человеческих ценностей (например, здоровье, работа, семья, личное счастье, безопасность и т. д.);
- 3) призывы к созиданию, в основании которых лежит стремление к достижению индивидуальных и социальных идеалов;
- 4) социальная психотерапия (такая реклама возникает в периоды всеобщего негативного эмоционального состояния – чувства тревоги, страха за свое будущее и будущее своих близких и т. д.).

Способы воздействия на адресата у социальной рекламы могут быть как общими с коммерческой, так и специфическими. Главным способом воздействия является апелляция к определенным эмоциям – позитивным или негативным.

Некоторые исследователи выделяют наличие в социальной рекламе шокового метода, который оказывает прямое влияние на психику и эмоции аудитории. Опасность этого метода заключается в том, что излишнее запугивание может не решить проблемы, а внедрить в массовое сознание новые страхи. По мнению экспертов, шоковый метод допустим в тех случаях, «когда социальная реклама направлена на изменение мнений и аффекта аудитории,

например, когда она требует от реципиента осознать проблему или принять определенную ценность» [4, с. 147]. Страх является достаточно сильным мотивом, способным изменить когнитивный и аффективный компоненты установки личности, но «одной его силы явно недостаточно для того, чтобы повлиять на поведение человека» [4, с. 148].

Данный метод присущ «жесткому» подходу к созданию социальной рекламы. Помимо использования мотива страха, ему свойственны излишний акцент на проблеме, натурализм (упоминания о смерти, болезни, психологической или физической боли) и ссылка на опыт жертвы.

В отличие от «жесткого», «мягкий» подход характеризуется использованием положительной мотивации и связанного с ней спектра позитивных эмоций. Применение данного подхода способствует снятию нервного напряжения аудитории.

Оба подхода к созданию социальной рекламы могут оказывать эффективное воздействие на публику, но при использовании каждого из них необходимо учитывать условия и сложившиеся обстоятельства.

Важную роль в эффективности социальной рекламы играет выбор места ее размещения. Для того, чтобы привлечь максимум внимания к существующим проблемам общества, нужно, чтобы социальную рекламу увидело как можно большее количество людей. Традиционными местами размещения социальной рекламы являются придорожные щиты, стенды, видеостойки, билборды, и прочие конструкции, предназначенные для размещения наружной рекламы. Иногда социальную рекламу размещают в общественном транспорте, на остановках, на заборах и стенах жилых домов. С согласия администрации социальную рекламу размещают внутри различных организаций: школ, университетов, и других учебных заведений.

В последнее время во многих странах стали использовать креативные методы размещения социальной рекламы. Так, например, в Австралии реклама против курения была размещена на городских урнах, дизайн которых напоминал человеческий глаз. Слоган гласил: “Smoking Causes Blindness” («Курение приводит к слепоте»). У тех, кто бросал сигареты в урну, складывалось впечатление, что они попадают прямо в глаз и выжигают его.

Одним из эффективных каналов коммуникации является телевидение. Оно сильнее воздействует на аудиторию, чем сообщения в печатных СМИ, на радио или наружной рекламе. Основной формат социальной рекламы на ТВ – рекламные ролики. Так, например, в рамках кампании против курения во многих странах мира были созданы яркие, эмоциональные видеоролики, натуралистично показывающие вред для здоровья человека (поврежденные органы и т.д.). Результаты проведенной кампании наглядно показали, что наиболее эффективно в плане предотвращения курения и отказа от него действуют жесткие образы, вызывающие сильные отрицательные эмоции, такие как страх, чувства вины и утраты. Так, серия австралийских роликов “Every Cigarette Is Doing you Damage” («Каждая сигарета приносит вам вред») оказалась настолько эффективной, что после небольшой адаптации была использована в Новой Зеландии, Польше, Сингапуре, Норвегии, Исландии, США, Казахстане, и везде отмечались положительные результаты.

В XXI веке с расширением глобальной сети социальная реклама приобрела еще один путь воздействия на широкие массы. Размещение в Интернете имеет ряд преимуществ: а) отсутствие географических границ; б) предоставление одной и той же рекламы на разных языках; в) оперативность размещения; г) использование широкого спектра мультимедийных средств (печатный текст, звук, цветное изображение, видео, анимация); д) избирательная направленность на целевую аудиторию и ряд других.

Несмотря на то, что социальная реклама существует во многих странах мира, в каждой отдельной стране она отражает те проблемы, которые являются актуальными и вызывают общенациональное беспокойство. В данной статье будут рассмотрены культурологические и лингвистические особенности социальной рекламы в Австралии.

В настоящее время Австралия считается одной из самых развитых стран мира, которая способна обеспечить высокий уровень жизни своему населению. Тем не менее, для

разных исторических периодов жизни данной страны характерны разные общественно значимые проблемы, которые становились предметом социальной рекламы.

Официальной датой рождения социальной рекламы считается 1906 г., а местом рождения – США. Событием, положившим начало социальной рекламы, послужило создание Американской гражданской ассоциацией первой социальной рекламы, призывающей защитить Ниагарский водопад от вреда, наносимого энергетическими компаниями.

В Австралии одним из первых видеороликов, затрагивающих общественно значимую тему, стала социальная реклама, выпущенная в 1979 году в рамках Национальной программы энергосбережения (*National Energy Conservation Programme*). Предпосылкой к ее созданию явился энергетический кризис 1970-х годов и последующий дефицит нефтяных ресурсов. В связи с этим данная реклама выполняла информационную (сигнальную) функцию и была направлена на привлечение внимания жителей Австралии к сокращению использования бензина.

Слоганом данной рекламы явилась следующая фраза:

(1) *If we use a little less, we'll look after ourselves, there's at least a dozen ways to save our petrol.*

Рекламный ролик, с одной стороны, информировал жителей Австралии о проблеме топливного кризиса, и одновременно с этим, предлагал пути ее решения: пересесть на велосипед или начать ходить пешком.

(1) *Hey, Pete, why don't you use your feet? Hello, Mike, I like your Sunday bike.*

Так как проблема нехватки топлива в Австралии приобрела общенациональный характер, чтобы разрешить ее, требовались усилия всего общества, к чему и призывала реклама:

(2) *Let's all get together, this one's for Australia.*

В этом случае можно утверждать, что реклама выполняла и социоинтегративную функцию.

Некоторые проблемы в жизни общества не теряют своей актуальности на протяжении многих лет. Это проблемы, затрагивающие нравственные приоритеты поколений, семейные ценности, насилие над личностью, отношение общества к старшему поколению, к детям, к бездомным и беженцам. От того, как решаются эти проблемы, зависит показатель уровня цивилизованности общества, его культуры и благополучия. Об этом жителям Австралии постоянно напоминает социальная реклама.

(3) **STOP CHILD ABUSE**

DON'T HURT ME

DON'T TOUCH ME

(4) *Neglected children are made to feel invisible.*

(5) *10 p.m. Do you know where your children are?*

(6) **VIOLENCE AGAINST WOMEN**

LET'S STOP IT AT THE START

(7) **SUPPORT THE HOMELESS THIS WINTER**

(8) **FOR THE HOMELESS, EVERY DAY IS A STRUGGLE.**

(9) **STAND WITH REFUGEES.**

Особую актуальность в конце XX века приобрела проблема загрязнения океана. Океан занимает более 70% нашей планеты, но люди смогли навредить почти всей этой экосистеме. Австралийские ученые в ходе исследований выделили 19 особо опасных антропогенных факторов, среди которых выброс промышленных и бытовых отходов занимал одно из первых мест. Особую опасность представляют частицы пластика, которых, по подсчетам Государственного объединения научных и прикладных исследований Австралии (CISRO), на дне Мирового океана лежит по меньшей мере 14 миллионов тонн. Эти микрочастицы попадают в организм морских животных и травмируют их изнутри или становятся средой для развития паразитов и бактерий. И в результате большое количество

животных погибает. Кроме того, частицы пластика попадают в организм человека через морепродукты или очищенную морскую воду. Некоторые токсичные составляющие пластика имеют подтвержденные канцерогенные свойства. Социальная реклама не оставляет эту проблему без внимания и призывает жителей страны не загрязнять океан:

(10) *WHAT GOES IN THE OCEAN
GOES IN YOU.*

Тема безопасности на дорогах остается актуальной уже на протяжении многих лет. Многочисленные постеры и баннеры призывают водителей автомобилей быть внимательными и не торопиться, а мотоциклистов не забывать о шлемах.

(11) *CARELESS DRIVING CAN BE DANGEROUS*

(12) *WEAR HELMET
DRIVE SLOW AND SAFE*

(13) *NO HELMET
NO RIDE*

Австралия – солнечный континент, который омывается Индийским и Тихим океанами. На побережьях континента находятся популярные курорты, которые привлекают любителей пляжного отдыха. Загар стал неотъемлемой частью австралийской культуры, но в то же время вызвал тревогу в обществе. Было доказано, что длительное пребывание на солнце способствует развитию рака кожи (меланомы), от которого в Австралии ежегодно умирает более 2000 человек. Начиная с 1980-х годов, власти начали широкую кампанию по профилактике рака кожи, и немалую роль в повышении осведомленности населения сыграли средства массовой информации, и в частности социальная реклама. Она призывала жителей воздержаться от загорания под прямыми лучами солнца:

(14) *MAKE A BREAK FROM THE SUN*

В рамках этой кампании в штате Виктория по телевизору стали демонстрировать программу, в которой мультипликационный персонаж чайка Сид (Sid the Seagull) напоминал о необходимости надеть футболку и шляпу и намазаться кремом. С тех пор национальная программа под названием СанСмарт (SunSmart) регулярно передает сообщения в целях просвещения населения.

Данные Центра по исследованиям поведения при Совете по борьбе с раком штата Виктория свидетельствуют о том, что национальная телевизионная кампания, организованная правительством Австралии, изменила взгляды и поведение подростков: снизила их стремление иметь солнечный загар и повысила показатели использования ими головных уборов и солнцезащитных средств.

Для достижения большего эффекта была использована также и новая форма – эмбиент-реклама (ambient advertising) – нетрадиционная креативная форма, для которой характерно использование объектов окружающей среды в качестве рекламоносителя.

Чтобы предупредить людей об опасности, которую несут солнечные лучи, на пляже Бонди-Бич разложили 1700 полотенец с силуэтами трупов, обведенных мелом. Количество полотенец соответствовало числу австралийцев, умерших от меланомы за последний год. Эта реклама имела широкий резонанс в обществе. Многие жители существенно сократили время отдыха в местах с высоким уровнем ультрафиолетового излучения и стали меньше пользоваться оборудованием для искусственного загара.

По данным Всемирной организации здравоохранения, непрекращающиеся кампании в средствах массовой информации Австралии оказали значительное воздействие на снижение количества солнечных ожогов и улучшение поведения в области защиты от солнца. «Имеются надежные фактические данные о том, что кампании по обеспечению защиты от солнца способствовали снижению заболеваемости меланомой в более молодых возрастных группах» [5].

Австралия известна своим уникальным животным миром, что делает проблему причинения вреда животным особенно актуальной. Королевское общество по предотвращению жестокого обращения с животными (*Royal Society for the Prevention of*

Cruelty to Animals) является основным источником социальной рекламы данной тематики. В 1988 году австралийский отдел этой организации выпустил видеоролик, отражающий их главный слоган:

(15) *RSPCA for all creatures great and small.*

Данное видео, основной идеей которого стало гуманное отношение к животным, послужило началом создания серии роликов, посвященных конкретным проблемам этой тематики. Так, в 2006 году появилась социальная реклама, поднимающая вопрос использования клеточных батарей с высокой плотностью содержания кур несушек в клетках, что вызывает возмущение защитников природы:

(16) *Choose wisely. Don't make hens pay for your eggs.*

В настоящее время реклама продолжает информировать население о различных экологических проблемах, одной из которых является истребление отдельных видов животных. Так, ее создатели привлекли внимание общественности к проблеме сезонной охоты на уток, а также проблеме разведения собак породы борзая, которых убивают в случае отсутствия способности принимать участие в собачьих бегах:

(17) *1 in 4 ducks shot this season will be wounded. Help end the cruelty.*

(18) *Take action to protect innocent dogs.*

Одним из приемов убеждения населения данной организацией становится использование знаменитостей в своих социальных видеороликах. Популярный футболист и Мисс Вселенная демонстрируют на своем личном примере, как необходимо относиться к животным:

(19) *Take the pledge. Combat cruelty.*

Одной из главных социальных идей данной кампании является возможность забирать животных из приюта:

(20) *Start your own happy tale. Choose adoption.*

(21) *Adopt your special someone.*

Кроме того, целью благотворительных организаций часто является призыв к пожертвованиям, поэтому Королевское общество по предотвращению жестокого обращения с животными просит свою аудиторию стать так называемыми «ангелами-хранителями» для своих подопечных, пожертвовав любую сумму денег на их содержание:

(22) *Become a guardian angel today.*

Большинство социальных роликов данной организации отличаются использованием «мягкого» подхода к созданию рекламы. Для них характерно использование позитивных эмоций, прежде всего, любви к питомцам. Они выполняют, в первую очередь, информационную и нормативную функции, предоставляя жителям страны сведения об экологических проблемах, а также формируя их отношение к природе. В качестве второстепенной функции можно отметить сигнальную функцию, которая оповещает аудиторию о проблемах, которые должны быть решены в экстренном порядке, например, резкое снижение популяции некоторых видов животных.

«Жесткий метод» воздействия на аудиторию был использован «Международным фондом защиты животных» (*International Fund for Animal Welfare – IFAW*), крупной неправительственной организацией в области защиты животных. В 2007 году фонд провел в Австралии рекламную инсталляцию, где на постере были размещены муляжи кишок от китов, по которым стекала красная жидкость, похожая на кровь. Слоган на инсталляции против истребления китов гласил "Отвратительно, не так ли?"

(23) *Disgusting, isn't it?*

Еще одной проблемой, касающейся каждого жителя Австралии, являются лесные пожары. Каждый год страна сталкивается с разрушительными пожарами, которые достигают масштабов природной катастрофы. Одним из эпицентров возгораний считается австралийский штат Новый Южный Уэльс. Пожарная служба Нового Южного Уэльса (*New South Wales Rural Fire Service*), которая является добровольной организацией, занимается распространением плана действий при пожаре. Пик активности ее кампании отмечается в

2013-2014 годах, когда организация выпустила плакаты, слоганы на которых убеждали население в необходимости планирования:

(24) *If your family doesn't have a plan, prepare to lose everything.*

(25) *Planning to make a plan is not a plan. Protect what matters.*

(26) *If you plan to save your family this bush fire season, your family needs a plan.*

В последние годы пожарная служба Нового Южного Уэльса размещает свои видеоролики с призывом к противодействию пожарам в Интернете и демонстрируют их в австралийских школах с целью распространения информации среди подростков:

(27) *Fire has a plan. Do you?*

(28) *How fireproof is your plan?*

Главный герой видеоролика – огонь, который грозит уничтожить все, что дорого людям. Он беспощаден, и у тех, кто не подготовился к пожарам, нет шансов на спасение. Создатели рекламы используют так называемый «жесткий метод», который оказывает прямое влияние на психику посредством запугивания зрителя.

На сегодняшний день одной из самых актуальных проблем во всем мире остается пандемия коронавирусной инфекции. Первый случай в Австралии был зафиксирован 25 января 2020 года в штате Виктория. Правительство страны с момента первых сообщений о пандемии приняло решительные меры – сразу были закрыты границы для въезда туристов и выезда граждан. Большую роль в борьбе против распространения инфекции сыграла социальная реклама. Используя все возможные способы и места расположения, она призывала жителей страны носить маски, следить за чистотой рук, соблюдать социальную дистанцию и беречь себя и окружающих.

(29) *HELP STOP THE SPREAD AND STAY HEALTHY*

(30) *PLEASE WEAR A FACE MASK FOR YOUR SAFETY AND OURS*

(31) *GOOD HYGIENE IS IN YOUR HANDS*

(32) *STOP AND STAND 1.5 METERS APART*

Лингвистический анализ слоганов австралийской социальной рекламы показал, что наиболее частотными являются побудительные предложения с глаголами в повелительном наклонении. Они выражают приказ или просьбу, побуждают аудиторию к совершению действия или выполнению просьбы рекламодателя. В побудительных предложениях преимущественно используются такие глаголы, как: *stop, avoid, help, support, save, fight, watch, plan, make sure, be*, призывающие к действию.

(33) *AVOID THE PHYSICAL CONTACT.*

(34) *BE COVIDSAFE*

Нередко в качестве слогана австралийской социальной рекламы используется повествовательное (декларативное) предложение. Цель такой рекламы – сообщить о каком-либо факте или событии, напомнить или предупредить о последствиях, и косвенно призвать человека к действию. Например,

(35) *Your baby can't immunize itself.*

(36) *Gambling starts with games.*

В ходе исследования были отмечены случаи употребления двух предложений в слогане – повествовательного и побудительного. В первом предложении определялась проблема, а второе предложение предлагало пути ее решения.

(37) *DISASTERS DON'T WAIT.*

MAKE YOUR PLAN TODAY.

(38) *SMOKING: PLEASURE FOR YOU, POISON FOR YOUR FAMILY.*

QUIT SMOKING NOW.

Иногда в слоганах социальной рекламы используются номинативные и неполные предложения. Это обусловлено необходимостью краткой передачи информации.

(39) *NO MASK*

NO ENTRY

(NO EXCEPTIONS)

Полученные в ходе исследования результаты позволяют сделать следующие выводы:

а) социальная реклама в Австралии имеет свои характерные культурологические и лингвистические особенности; б) в социальном рекламном дискурсе Австралии можно выделить, как рекламу, требующую решения общественной проблемы в конкретный период времени, так и рекламу, являющуюся актуальной на протяжении многих лет; в) особое внимание в австралийской социальной рекламе уделяется экологическим проблемам (потреблению природных ресурсов, жестокому обращению с животными, лесным пожарам, загрязнению океана), социальным проблемам (безопасности дорожного движения, поддержке людей, которые оказались в сложной жизненной ситуации, насилию над личностью), проблемам здоровья и здорового образа жизни; г) в Австралии при создании социальной рекламы используется как «жесткий» подход (использование страха как основного мотива к действию), так и «мягкий» подход (использование положительной мотивации и связанного с ней спектра позитивных эмоций); д) при размещении социальной рекламы используются как традиционные, так и креативные методы; е) социальная реклама в Австралии выполняет ряд общественно-значимых функций, основными из которых являются информационно-разъяснительная, воспитательная, регулятивная и социоинтегративная.

В теоретическом плане работа вносит вклад в изучение лингвокультурологических особенностей социальной рекламы в различных культурных контекстах.

Практическая значимость данного исследования заключается в том, что полученные результаты могут быть использованы в курсах лингвокультурологии и межкультурной коммуникации для формирования социокультурной компетенции студентов. Социокультурная направленность играет важную роль в процессе обучения английскому языку. Она предполагает широкое привлечение лингвострановедческих материалов, которые дают учащимся возможность лучше овладеть английским языком через знакомство с культурой, реалиями и ценностными ориентирами людей, для которых английский язык является родным.

Библиографический список

1. Савельева, О. О. Введение в социальную рекламу / О. О. Савельева. – Москва : РИП-холдинг, 2006. – 168 с.
2. Ковалева, А. В. Социальная реклама как объект социологического анализа / А. В. Ковалева // Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета. Сер.: Философия, культурология, социология, социальная работа. – 2012. – № 4. – С. 96–100.
3. Маркин, И. М. Институционализация социальной рекламы в России: автореф. дис. ...канд. соц. наук / И.М. Маркин. – Москва, 2010. – 19 с.
4. Дыкин, Р. В. Эффективность социальной рекламы: некоторые аспекты проблемы / Р. В. Дыкин // ВЕСТНИК ВГУ. Серия: Филология. Журналистика. – 2009. – №1. – С. 141–149.
5. От Австралии до Бразилии: любители солнца, будьте осторожны! // Бюллетень Всемирной организации здравоохранения. – 2009. – Вып. 87. – № 8 : [сайт]. – URL: <https://www.who.int/bulletin/volumes/87/8/09-030809/ru/> (дата обращения: 15.03.2021).

Краева В.Ю., канд. филол. н., доцент кафедры общего и русского языкознания
Исмаилова Н.А., студентка 4 курса филологического факультета
Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УПОТРЕБЛЕНИЯ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В КАЧЕСТВЕ НАИМЕНОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА ПРИ ОБРАЩЕНИИ В РУССКОМ И АЗЕРБАЙДЖАНСКОМ ЯЗЫКАХ

Аннотация. В статье представлено описание формирования переносных значений существительных русского и азербайджанского языков, выступающих в качестве наименования человека при обращении. Описание включает определение способа переноса наименования; характеристику коннотативного компонента в выделенных тематических группах.

Ключевые слова: сопоставительный анализ, обращение, номинативно-прямое значение, номинативно-производное значение, переносное значение, коннотация.

**V.Yu. Kraeva,
N.A. Ismailova**

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE USE OF NOUNS AS NAMES OR ADDRESSES IN THE RUSSIAN AND AZERBAIJANI LANGUAGES

Abstract. The article describes the formation of figurative meanings of nouns of the Russian and Azerbaijani languages, which act as the name of a person when addressing. The description includes the definition of the method of transferring the name; the characteristic of the connotative component in the selected thematic groups.

Key words: comparative analysis, address, nominative-direct meaning, nominative-derived meaning, figurative meaning, connotation.

Язык, являясь неотъемлемой частью существования человека, развивается вместе с обществом, удовлетворяет на каждом этапе развития соответствующие номинативные, коммуникативные, когнитивные и прагматические потребности языкового коллектива. Именно лексика, как известно, представляя собой динамичную открытую систему, активно и быстро реагирует на все изменения в обществе и сохраняет эти изменения. Современная поликультурная ситуация, требующая эффективности и продуктивности межкультурной коммуникации, определяет актуальность сопоставительных исследований в лингвистике. Кроме того, сравнение языков является важным для изучения языковой картины мира, менталитета тех народов, которые жили и живут в близком соседстве, как, например, русский и азербайджанский народ, что определяет актуальность нашей работы. Материал подобных исследований способствует развитию и формированию базы для преподавания родного (в нашем случае русского или азербайджанского) языка и русского языка как иностранного.

Подвижность в соотношении формы и содержания слова, возможная благодаря асимметрии языкового знака [3, с. 85], порождает множество направлений развития лексики. Один из способов обновления словарного состава – «процесс возникновения новых названий как новых значений, но не как новых слов» [6, с. 25]. Однозначные и/или многозначные слова, дополнительно развивающие в своей семантической структуре новое значение, что влечет за собой его качественное преобразование, выражающееся в развитии полисемии.

Академик В. В. Виноградов выделяет номинативные (непроизводные) и номинативно-производные значения. «Номинативное значение слова – опора и общественно осознанный фундамент всех других его значений и применений» [2, с. 171]. Номинативное значение

слова – это прямое, первичное, исходное, немотивированное значение многозначного слова. Следовательно, по отношению к номинативному значению все остальные являются производными. Однако производность слова нельзя отождествлять с метафоричностью и образностью. Производное значение тесно связано с номинативным, понимается соотносительно с ним, именно поэтому может быть названо номинативно-производным. Переносное значение является разновидностью номинативно-производного, содержащее коннотативный (эмоционально-оценочный) признак.

Коннотацией называются несущественные устойчивые признаки лексемы, воплощающие в определенном языковом обществе оценку предмета или факта действительности [1, с. 159]. Слова с коннотативным компонентом возникли как добавочные эмоционально-экспрессивные наименования уже существующих в языке номинаций. Например, *петух*, имея номинативное значение «самец домашних кур и некоторых куриных» коннотирует признак “задиристость” » [10, с. 515].

Обращения (наименования человека) во всех языках имеют определенную коннотацию, что отражает национальные особенности мировидения и языкового сознания [4, с. 181].

Практическая значимость работы заключается в том, что полученные результаты могут быть использованы в качестве дидактического материала на уроках родного (русского или азербайджанского) языка и в практике преподавания русского языка как иностранного.

Нами было рассмотрено употребление 33 слов-существительных каждого языка (общим количеством 66) в переносном значении в качестве обращений. В значении каждого слова имеется коннотативная сема, причем именно она определяет основную функцию данных слов – оценочную/эмотивную/экспрессивную.

Контексты употреблений представляют собой фрагменты устной разговорной речи, выявленные в ходе опроса русских учащихся и билингвов (учащихся азербайджанской национальности, владеющих русским и азербайджанским (родным) языками) в 10 классе одной из школ г. Барнаула.

Анализ употребления данных слов в качестве обращений в русском и азербайджанском языках позволяет выделить две группы слов, проявившие переносное значение с положительной и с отрицательной коннотацией. В силу ограничений и большого объема материала в данной работе представлено описание частотных употреблений слов-обращений только с положительной окраской.

Нами отмечено, что распространенным типом обращения в обоих языках является употребление слов-названий детенышей животных с уменьшительно-ласкательным суффиксом. *Котёнок* – одно из наиболее частотных уменьшительно-ласкательных обращений в русском языке (из 117 контекстов 35 с этим обращением). Прямым значением является «детеныш кошки»¹. Переносное значение проявляет себя при обращении к детям или к близким людям.

К подобному типу относятся также следующие слова, названные при опросе школьников: *зайка (зайчик), совёнок, цыплёнок, ягнёнок, ежонок, мышонок и другие наименования*, выраженные именем существительным с суффиксами *-онок, -ик, -к*, имеющие уменьшительно-ласкательную семантику [7, с. 212].

При этом суффиксы привносят оттенок веселости, игривости, ласкового отношения, а номинативно-прямое, непроемное значение связано с животным-родителем. В данном случае происходит перенос по сходству отношения к называемому явлению, т.к. детеныши

¹ Здесь и далее толкование значений русских слов представлены по Толковому словарю русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – Москва : ИТИ Технологии, 2006. – 944 с.; азербайджанских слов по Азербайджанско-русскому словарю / под ред. Г. Гусейнова. – Баку: Азербайджанский филиал Академии Наук СССР, 1941. – 383 с.

животных, как правило, вызывают у носителей языка положительные эмоции: радость, умиление, восторг и др.

Частотным уменьшительно-ласкательным обращением азербайджанского языка в нашем материале стало слово *qızı* (ягнёнок) (из 76 контекстов 22 с этим обращением). В азербайджанском языке, в отличие от русского, нет суффиксов с уменьшительно-ласкательным значением, поэтому подобного значения таким способом достичь нельзя. Однако у имен существительных есть грамматическая категория принадлежности, выраженная суффиксами, выполняющими данную функцию. Например, *qızım, qızın, qızusu*, что переводится как *мой ягнёнок* (1 л., ед.ч.), *твой ягнёнок* (2 л., ед.ч.), *его/её ягнёнок* (3 л., ед.ч.). Начальная форма слова выглядит как *qızı*, а категория принадлежности образуется с помощью специальных аффиксов, отличающихся в зависимости от типа основы и от числа [8, с. 49]. При переводе на русский язык появляются притяжательные местоимения, которые в азербайджанском языке имеют факультативный характер, т.к. эта семантика заложена в суффиксах категории принадлежности. Таким образом, азербайджанские обращения с уменьшительно-ласкательной коннотацией образуются с помощью аффиксов категории принадлежности.

Интересным, на наш взгляд, является обращение к человеку маленького роста. Так в русском языке достаточно часто употребляется слова *пуговка* (в русском из 117 контекстов 15). Такое обращение в русском языке так же, как и предыдущие, имеет уменьшительно-ласкательную коннотацию и используется как наименование миниатюрного человека, причем «размер» человека и отношение к нему говорящего ярко проявляется в данном слове, благодаря метафорическому переносу на основе сходства по размеру. В азербайджанском языке *пуговка* (*düymə*) не используется в качестве обращения и наименования человека. Однако подобное значение реализуется благодаря такой лексеме, как *cırdan* (гном). Например, *o cırdan kimi* (он как гном). Способ переноса остается такой же, как и в русском варианте. Из 76 контекстов в 9 встречается такое обращение.

Производные значения слов-названий небесных светил *звезда, солнце* также активно служат в качестве обращения в обоих языках (в русском из 117 контекстов 14, в азербайджанском из 76 контекстов 8).

Звездой в русском языке называют выдающегося деятеля в своей области, а *солнцем* – значимого человека. Происходит ассоциативный перенос по сходству функций, т.к. в переносном значении коннотируется признак «отличный от других». Например, «*звезда 10 «В»*». Обращает на себя внимание тот факт, что в азербайджанском языке, помимо имени нарицательного *ulduz* (звезда), которое от русского языка не отличается ни употреблением, ни способом переноса (*kino ulduzun* – звезда кино), есть женское имя собственное *Ulduz* – «звезда». В русском языке в рассматриваемой функции употребляется слово *солнце* и также производное *солнышко*, образованное с помощью аффикса *-ышк*, называющее лицо, характеризующееся признаком, названным мотивирующим словом, с ласкательной окраской [7, с.172]. В азербайджанском языке *günəş* (*солнце*) не используется в качестве обращения. Здесь так же, как и в случае с детёнышами животных, подключается категория принадлежности: *günəşim, günəşin, günəşi*, что переводится как *мое солнышко, твое солнышко, его/ее солнышко* соответственно.

Слово *кукла* зафиксировано нами в русском языке из 117 контекстов 10 раз, в азербайджанском из 76 контекстов 8. Прямое значение лексемы *кукла* и в русском, и в азербайджанском языке «детская игрушка в виде фигурки человека». Как правило, кукла очень красива, имеет идеальную внешность, что позволяет, с одной стороны, так обратиться к привлекательному человеку (обычно к девушке), тогда её современным денотативным синонимом может называться *Барби* – игрушка, кукла для девочек, выпущенная во второй половине XX века в США. С другой стороны, кукла, являясь неживым двойником человека, может называть того, кто слабохарактерен (марионетка), пуст, искусственен. В азербайджанском языке кукла как обращение к красивой девушке также используется: *bu qız kukla kimi* (*эта девушка похожа на куклу*). *Кукла* как наименование «пустого» человека

отсутствует, но вместо него используется словосочетание *başı boş* (пустая голова). В данном случае способом переноса является синекдоха (часть вместо целого).

Принцесса в русском языке, первоначально обозначая титул, имеет производное значение, включающее оттенок возвышенности над другими, недоступности, влияния, однако, вероятнее всего, на первый план выходят такие качества, как красота, богатство, манеры, что отличало принцесс от остальных дам. Например, *она живет как принцесса* и др. Азербайджанским абсолютным соответствием будет являться лексема *şahzadə*. Например, *o şahzadə (она принцесса)*. Слово *принцесса* отмечено в русском языке из 117 контекстов 11 раз, в азербайджанском языке из 76 контекстов 5.

Золотом в русском языке называют человека либо дорогого для говорящего, либо имеющего определённые, важные с точки зрения говорящего, достоинства. Также используется уменьшительно-ласкательное обращение *золотце, золотко*. Например, *да ты мое золотце!* Переносное значение образовано на основе сходства по качеству (драгоценность). Золото как наименование человека на азербайджанском языке – это *qızıl adam* (золотой человек). Уменьшительно-ласкательных форм – нет. Способ переноса также метафорический. Статистика употребления слов *золото* и *золотце* представлена следующим образом: в русском языке из 117 контекстов 10 раз, в азербайджанском языке из 76 контекстов 5.

Героем в русском языке называют тех, кто своими поступками вызывает восхищение, подражание, удивление (в русском из 117 контекстов 11, в азербайджанском из 76 контекстов 4). Однако номинативно-прямым значением является «человек, совершающий подвиги, необычный по своей храбрости, доблести, самоотверженности [10, с. 129]. Например, *герой дня*. В лексике азербайджанского языка это наименование выглядит так: *qəhrəman*. Например, *o (tənim) qəhrəmanım (он мой герой)*.

Обращение *брат* в русском языке, а среди подростков чаще встречается сленгизм-дублет *бро* (лексема образовалась вследствие усечения основы английского слова *brother*), является дружеским с оттенком фамильярности. Интересным, на наш взгляд, является то, что *братом* традиционно называют представителей мужского пола, а *бро*, являясь сленговым и заимствованным словом, можно услышать при обращении к лицу и мужского, и женского пола. Возможно, это связано с тем, что по форме, с точки зрения русского языка, *бро* имеет категорию среднего рода, соответственно, главным компонентом становится значение родственности, близости независимо от пола. В азербайджанском языке обращение *брат* также присутствует (*qardaş*). В русском языке употребляется из 117 контекстов 15, в азербайджанском из 76 контекстов 8.

Правой рукой в русском языке называют тех, кто является главным помощником (в русском из 117 контекстов 7, в азербайджанском из 76 контекстов 5). Данное обращение, скорее всего, возникло из-за того, что правая рука у большинства людей – ведущая, основная, развитая лучше левой. Производное значение образовано с помощью синекдохи, т.к. за основу взята часть (соматизм *рука*) вместо целого. Аналогом в азербайджанском языке является словосочетание *sağ əl* (здоровая рука). Стоит отметить, что значение прилагательного *sağ* (правый) является производным, а номинативно-прямое – это «живой, здоровый» [9, с.254]. В данном случае наблюдается перенос наименования по сходству качества, т.к. правый значит правильный, истинный, т.е. здоровый. Однако наименование *sağ əl* так же, как и в русском языке, образовано с помощью метонимического переноса. Например, *o tənim sağ əlimdir (он – моя правая рука)*.

Опора в русском языке в переносном значении – это «сила, поддерживающая кого-то-нибудь, помощь и поддержка в чем-нибудь» (в русском языке из 117 контекстов , в азербайджанском из 76 контекстов 4). Обычно используется с притяжательными местоимениями или выступает в качестве составного именного сказуемого в двусоставном предложении. Например, *сын – опора в семье*. Способом переноса наименования и образования производного (переносного) значения является синекдоха, т.к. за основу взята часть строения (например, опора дома, моста и др.) вместо целого. В азербайджанском языке

подобную семантику несет словосочетание *evin dayađı* (опора дома). Например, *böyük ođlı bizim evin dayađı* (старший сын – наша опора). Стоит отметить, что одиночное слово опора (*dayaq*) не используется в качестве наименования. Чаще это обращение относится именно к сыновьям. Возможно, подобная сочетаемость является следствием традиционного представления азербайджанского народа о доме и семье, особую роль в которых отводится сыну, причем старшему, – продолжателю рода, будущей главе семьи, поддерживаемого высокой степенью религиозности как национальной особенности [5, с.94]. Способ переноса – тот же.

Таким образом, проведенный анализ позволяет отметить, что, несмотря на наличие отличий не только на уровне лексики, но и на уровне словообразования, что непосредственно отражается на всех остальных уровнях языка (на лексическом в том числе), выделяются и соответствия в русском и азербайджанском языках.

Большую часть слов составили бионимы – слова-обращения, связанные с признаком, присущим животному (*котенок, заяка, соенок, цыпленок, ягненок, ежонок*). Далее в одинаковом количестве наименования человека по 1) природным явлениям (*звезда, солнце, золото*); 2) объектам, созданным человеком (*пуговка, кукла, опора*); 3) социальному положению (*принцесса, герой, брат*);

Подобная статистика указывает на то, что носители языка обращаются, прежде всего, к природе, что позволяет говорить – об образном мышлении, которое «внеэтнично», не зависит от культуры и нации и свидетельствует об определенной универсальности осознания человеком себя в этом мире.

Библиографический список

1. Апресян, Ю. Д. Избранные труды. Том 2. / Ю. Д. Апресян. – Москва : Языки русской культуры, 1995. – 767 с.
2. Виноградов, В. В. Избранные труды. Лексикология и лексикография / В. В. Виноградов. – Москва : Наука, 1977. – 310 с.
3. Карцевский, С. О. Об асимметричном дуализме лингвистического знака / С. О. Карцевский // История языкознания XIX–XX веков в очерках и извлечениях / В. А. Звягинцев. – Москва, 1965. – С. 85–93.
4. Краева, В. Ю., Мамедова, С. Т. Братья и сестры в азербайджанской семье (лингвокультурологический комментарий) / В. Ю. Краева, С. Т. Мамедова // Диалог культур – диалог о мире и во имя мира. – 2014. – № 1. – С. 181–183.
5. Краева, В. Ю., Мамедова, С. Т. Статус мужа и жены в русской и азербайджанской семье (лингвокультурологический комментарий) / эволюция современной науки / В. Ю. Краева, С. Т. Мамедова // Сборник статей Международной научно-практической конференции. – 2015. – С. 94–96.
6. Кубрякова, Е. С. Что такое словообразование / Е. С. Кубрякова. – Москва : Наука, 1965. – 76 с.
7. Русская грамматика. Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология. Том 1. / под гл. ред. Н. Ю. Шведовой. – Москва : Наука, 1980. – 783 с.
8. Ширалиев, М. Ш., Севортян, Э. В. Грамматика азербайджанского языка (фонетика, морфология и синтаксис) / М. Ш. Ширалиев, Э. В. Севортян. – Баку : ЭЛМ, 1971. – 415 с.
9. Азербайджанско-русский словарь / под ред. Г. Гусейнова. – Баку : Азербайджанский филиал Академии Наук СССР, 1941. – 383 с.
10. Ожегов, С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – Москва : ИТИ Технологии, 2006. – 944 с.

*Мельникова А.П., студентка 4 курса Лингвистического института
Андреева О.С., канд. филол. н., доцент кафедры перевода и межкультурной
коммуникации*

Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул

ПРОБЛЕМА ПЕРЕДАЧИ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ФЕНОМЕНОВ ПРИ ПЕРЕВОДЕ АНИМАЦИОННЫХ ФИЛЬМОВ ДЛЯ ДЕТЕЙ

***Аннотация.** В статье рассматривается проблема передачи прецедентных феноменов в анимационных фильмах для детей. Передача прецедентных феноменов является переводческой трудностью и ведет к применению переводческих трансформаций. Анализируются оригинальные сценарии анимационных фильмов и их переводы. Выделяются стратегии перевода прецедентных феноменов, связанные со спецификой анимационных фильмов.*

***Ключевые слова:** анимационный фильм, прецедентный феномен, перевод, стратегии перевода, прагматическая адаптация*

**A.P. Melnikova,
O.S. Andreeva**

THE PROBLEM OF RENDERING PRECEDENT PHENOMENA IN THE TRANSLATION OF ANIMATED FILMS FOR CHILDREN

***Abstract.** The article deals with the problem of rendering precedent phenomena in animated films for children. The rendering of precedent phenomena is a translation problem and leads to the usage of translation transformations. The original scripts of animated films and their translations are analyzed. Strategies for translating precedent phenomena related to the specifics of animated films are highlighted.*

***Key words:** animated film, precedent phenomenon, translation, translation strategies, pragmatic adaptation*

В настоящее время цифровые технологии коренным образом меняют образ жизни людей. Доступность и распространенность товаров и услуг культурного назначения оказывают влияние на выбор способа проведения свободного времени. Так, большое количество людей предпочитает остаться дома после тяжелой рабочей недели и провести время с семьей, организовав досуг самостоятельно. Кроме того, сейчас, в условиях пандемии, многие люди также предпочитают домашнее времяпрепровождение из соображений безопасности. Из всего вышеупомянутого можно заключить, что на сегодняшний день самым популярным видом досуга по праву считается просмотр различных аудиовизуальных произведений. В рамках данного исследования наш выбор пал на рассмотрение проблем перевода такого вида аудиовизуальных произведений, как анимационные фильмы, так как их с удовольствием смотрят как дети, так и взрослые и они идеально подходят для семейного просмотра.

В связи со специфичностью анимационного кино, при переводе данной разновидности киноискусства можно выделить ряд трудностей, связанных в первую очередь с учетом особенностей детского развития и восприятия.

В нашем исследовании мы рассматриваем перевод одной из таких трудностей, а именно передачу прецедентных феноменов.

Актуальность данного исследования определяется недостаточной изученностью в переводоведении аудиовизуальных текстов и, в частности, такой их разновидности как анимационные фильмы с одной стороны, и популярностью данного видов киноискусства,

стремительным развитием производства анимационных фильмов и востребованностью их перевода с другой.

Материалом для исследования послужили оригинальные и русские дублированные версии анимационных фильмов «В поисках Дори», «Скуби-Ду», «Мадагаскар» и «Моана».

Проблемой передачи анимационного фильма является необходимость учитывать разницу социального и культурного наследия носителей языка оригинала по сравнению с носителями языка перевода. Сюда главным образом входят прецедентные феномены.

В. В. Красных определяет прецедентные феномены как «феномены, 1) хорошо известные всем представителям национально-лингво-культурного сообщества; 2) актуальные в когнитивном (познавательном и эмоциональном) плане; 3) обращение (апелляция) к которым постоянно возобновляется в речи представителей того или иного национально-лингво-культурного сообщества» [1, с. 44–45].

Среди прецедентных феноменов выделяют прецедентный текст, прецедентное высказывание, прецедентное имя, прецедентную ситуацию [2, с. 150–152].

Согласно другой классификации, критерием разбиения в которой служит широта известности феномена, различают:

1) социумно-прецедентные – феномены, известные любому среднему представителю того или иного социума и входящие в коллективное когнитивное пространство, т. е. феномены, которые могут не зависеть от национальной культуры.

2) национально-прецедентные – феномены, известные любому среднему представителю того или иного национально-лингво-культурного сообщества и входящие в национальную когнитивную базу.

3) универсально-прецедентные – феномены, известные любому среднему современному человеку и входящие в «универсальное» когнитивное пространство [1, с. 49–51].

В рамках данного исследования мы остановимся на национально-прецедентных и универсально-прецедентных феноменах, так как нами не было обнаружено социумно-прецедентных феноменов в рассматриваемом типе аудиовизуальных произведений.

Выбор стратегии перевода прецедентного феномена в анимационных фильмах зависит от пары языков, от степени образованности и знакомства населения страны-реципиента с культурой страны-первоисточника, от степени визуализации прецедентного феномена непосредственно на экране.

Существуют две глобальные стратегии передачи прецедентных феноменов – их сохранение в языке перевода и прагматическая адаптация текста. Выбор переводчиком первой стратегии может быть обусловлен условиями глобализации культуры, а также принадлежности данного феномена к универсально-прецедентному типу. Вторая же стратегия выбирается в случае необходимости национально-прецедентного феномена, а также в целях наибольшей эксплицированности текста перевода в связи с особенностями восприятия реципиента.

Под прагматической адаптацией текста понимают «приведение текста в такую форму, которая максимально облегчает его восприятие и способствует оказанию соответствующего коммуникативного эффекта» [3, с. 164].

Выделяют следующие способы прагматической адаптации текста:

1) экспликация или описательный перевод – замена лексической единицы ИЯ словосочетанием, эксплицирующим ее значение, т.е. дающим более или менее полное объяснение или определение этого значения на ПЯ;

2) опущение информации, неизвестной получателю перевода и не являющейся коммуникативно релевантной;

3) генерализация – лексико-семантическая замена единицы ИЯ, имеющей более узкое значение, единицей ПЯ с более широким значением;

4) конкретизация – замена слова или словосочетания ИЯ с более широким предметно-логическим значением словом и словосочетанием ПЯ с более узким значением;

5) компенсация – передача в тексте перевода каким-либо другим средством элементов смысла, утраченных при переводе единицы ИЯ в оригинале, причем необязательно в том же самом месте текста, что и в оригинале [3, с. 165-168; 4].

В ходе исследования нами было отобрано порядка 25 примеров передачи прецедентных феноменов при переводе анимационных фильмов с английского языка.

В анимационном фильме «В поисках Дори» главные герои попадают в институт по исследованию морской жизни. Голос директора института в оригинале мультфильма принадлежит Сигурни Уивер, там же звучит и ее имя.

(1)- *Hello.*

- *Hello?*

- *I'm Sigourney Weaver.*

- *Oh. Hi, Sigourney. I need your help.*

- *Won't you please join us...*

- *Oh. Great, great, great.*

- *As we explore the wonders of the Pacific Ocean and the amazing life it holds within.*

Witness the majesty of the beluga whale.

- *Sigourney? Sigourney Weaver, where are you?*

- *Dory! There you are!*

- *Guys! I found help. Sigourney Weaver's gonna tell us where we are.* [5]

Данная актриса известна своей активной деятельностью по защите окружающей среды, является почётным председателем крупного центра по защите горилл и была номинирована на кинопремию «Оскар» за роль активиста по защите животных Дайан Фосси в фильме «Гориллы в тумане». Существует большая вероятность того, что данная информация неизвестна реципиенту, в частности, в силу возрастных особенностей, и имя «Сигурни Уивер» не вызовет необходимой реакции со стороны реципиента текста перевода. Поэтому при переводе прецедентное имя ИЯ заменяется на прецедентное имя ПЯ.

- *Здравствуйте!*

- *Здрасьте?*

- *Я – Николай Дроздов.*

- *О, привет Николай! Ты мне поможешь?*

- *Добро пожаловать к нам!*

- *О, отлично, отлично!*

- *Мы будем исследовать тайны Тихого океана и удивительную жизнь его обитателей. Мы восхищаемся величием кита-белухи.*

- *Николай? Николай Дроздов, где ты?*

- *Дори! Вот ты где!*

- *Ребята, нам поможет Николай Дроздов. Он скажет, где мы* [6].

Имя директора института в тексте перевода – Николай Дроздов, учёный-зоолог, биогеограф и ведущий телепередачи «В мире животных», который известен сотрудничеством с природоохранными организациями. Он же и озвучил данного персонажа в дублированной версии. Голос Николая знаком практически каждому русскоговорящему человеку и ассоциируется с фильмами и передачами о природе и животных. Таким образом, переводчиками с помощью приема компенсации обеспечивается коммуникативный эффект, соответствующий ожиданиям автора оригинала.

В этом же фильме можно увидеть, как белуха по имени Бэйли ведет главную героиню, Дори, с помощью своего сонара по трубам Института, и обнаруживает нечто, напоминающее большую угрожающую рыбу. Данный эпизод является отсылкой на другой прецедентный феномен, связанный с первым, – фильм с участием Сигурни Уивер «Чужой», где ее героиня Рипли похожим образом ведет через вентиляционную шахту персонажа по имени Даллас. Значение данного эпизода стирается за счет отсутствия в переводе любого упоминания актрисы.

В начале анимационного фильма «Скуби-Ду!» зрителям показывают, что один из главных героев, Шэгги, очень одинок. Данное эмоциональное состояние персонажа эксплицируется путем

музыкального сопровождения – при подборе радиостанции ему трижды попадают песни со словом *lonely* (одинокий). При переводе данные музыкальные произведения передаются при помощи прямого включения [7]. Коммуникативный эффект не был воспроизведен в переводе и значение данного эпизода осталось для реципиента текста перевода имплицитным.

Анимационный фильм «Мадагаскар» начинается с того, как один из персонажей, лев Алекс, будит своих друзей. В его восторженной по поводу нового дня речи звучит следующая фраза:

(2) *It's another fabulous morning in the Big Apple!* [8].

The Big Apple («Большое яблоко») – самое известное прозвище Нью-Йорка, пользующееся популярностью преимущественно в англоговорящих странах. Реципиент текста перевода может быть незнаком с данным прецедентным феноменом в силу отсутствия фоновых знаний или малого возраста. Переводчики в данном случае воспользовались приемом генерализации:

В большом городе снова дивное утречко! [9]

Название города не является в этом примере коммуникативно релевантным, что позволяет не упоминать его в переводе.

Другой пример в этом фильме встречается в эпизоде, где зебра Марти демонстрирует трюки детям, пришедшим посмотреть на животных. Он говорит:

(3) *Yeah! You don't see that on Animal Planet* [8].

Телеканал Animal Planet транслирует фильмы о животных в непосредственной среде обитания. Данный канал изначально американский, а в России присутствует не на всех телевизорах и находится далеко в списке, что делает трудным добраться до него детям. Следовательно, реципиентов текста перевода, знакомых с данным прецедентным феноменом меньше, чем знающих о нем реципиентов текста оригинала.

Перевод данной фразы звучит как:

Да, такого «В мире животных» не увидишь! [9].

Российская телепередача «В мире животных», как и телеканал Animal Planet, посвящена исследованиям животного мира. Прием компенсации в данном случае позволил переводчикам расширить круг лиц, имеющих представление о данном прецедентном феномене.

В полнометражном мультфильме «Моана», премьера которого состоялась в ноябре 2016 года, один из персонажей, краб Таматоа, был создан как дань памяти погибшему британскому рок-певцу Дэвиду Боуи, умершему в начале 2016 года. Таматоа имеет разноцветные зрачки, а в темноте разноцветные, ссылаясь на свой прообраз, Дэвида Боуи. Также, персонаж довольно эпатажен и обладает большими резцами, продолжая отсылать к Боуи. Песня краба Таматоа была написана под впечатлением глэм-рок песен Боуи как дань уважения, так как стиль глэм-рок соответствовал персонажу. Джемейн Клемент, актёр, озвучивший Таматоа, даже спародировал голос позднего Боуи, исполняя эту песню. В русском дубляже голос краба Таматоа принадлежит лидеру группы «Мумий Тролль» Илье Лагутенко. Данный аспект был очень грамотно обыгран переводчиками, так как аллюзия на известного исполнителя преимущественно в англоговорящих и европейских странах, была компенсирована аллюзией и ориентированностью на певца, который озвучил Таматоа в русскоязычной версии.

Так, в песне краба «Жить в блеске» строчки:

(4) *You will die, die, die
Now it's time for me to take apart
Your aching heart* [10].

Были переведены как:

*Утекай, тикай,
Все равно тебя настиг злой рок.
Вот это шок!* [11].

В этом отрывке можно наблюдать отсылку к одной из самых знаменитых песен группы «Мумий Тролль» – «Утекай».

Другая строчка:

(5) *You don't swing it like you used to, man* [10].

В русскоязычной версии звучит как:
Кручу верчу тебя, как лепесток! [11].

Здесь мы находим еще одну отсылку к творчеству группы «Мумий Тролль» – к песне «Лепесточки».

Мы видим, что переводчики проделали огромную работу, не только переведя один из сложнейших текстов – музыкальную композицию, но и сохранили компонент узнаваемости персонажа в стране-реципиенте.

Таким образом, мы выяснили, что передача прецедентных феноменов представляет собой переводческую трудность при переводе анимационных фильмов, которая требует от переводчика наличия фоновых знаний как о культуре страны производства произведения, так и о культуре своей страны. Важно уметь определять тип прецедентного феномена, так как это имеет важнейшее значение при выборе стратегии перевода. Необходимо также учитывать личность актера озвучивания, если в оригинале акцентируется личность актера озвучивания того же персонажа. Следует принимать во внимание и возраст реципиента, так как многие прецедентные феномены понятные взрослому человеку могут быть неизвестны ребенку. Ввиду необходимости соблюдения временных рамок и учета возрастных особенностей реципиента к наиболее удачным стратегиям перевода прецедентных феноменов отнесем компенсацию, генерализацию, конкретизацию и, в ряде случаев, опущение информации.

Теоретическая значимость исследования определяется его вкладом в дальнейшую разработку вопросов, связанных с изучением перевода аудиовизуальных текстов, ориентированных на детскую аудиторию.

Практическая ценность работы определяется возможностью использования ее результатов в профессиональной деятельности переводчиков в процессе дублирования, при подготовке лекционных курсов по теории перевода, лексикологии, стилистике, при проведении семинарских занятий по данным дисциплинам, при разработке спецкурсов по лингвокультурологии, когнитивной лингвистике, а также в обучении иностранному языку. Материалы и результаты исследования могут быть использованы студентами при написании курсовых и выпускных квалификационных работ.

Библиографический список

1. Красных, В. В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология : Курс лекций. / В. В. Красных. – Москва : ИТДГК «Гнозис», 2002. – 284 с.
2. Прохоров, Ю. Е. Действительность. Текст. Дискурс : учебное пособие / Ю. Е. Прохоров. – 5-е изд., стереотип. – Москва : Флинта: Наука, 2016. – 224 с.
3. Сдобников, В. В. Теория перевода : учебник для студентов лингвистических вузов и факультетов иностранных языков / В. В. Сдобников, О. В. Петрова. – Москва : АСТ: Восток–Запад, 2007. – 448 с.
4. Комиссаров, В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) : учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. / В. Н. Комиссаров. – Москва : Высш. шк., 1990. – 253 с.
5. Movie Script of *Finding Dory* : [website]. – URL: <https://www.scripts.com/script-pdf/1224> (дата обращения: 25.04.2021).
6. Субтитры к анимационному фильму «*В поисках Дори*» : [сайт]. – URL: <http://subs.com.ru/page.php?id=44460> (дата обращения: 25.04.2021).
7. Мультфильм «Скуби-Ду!» : [сайт]. – URL: <https://www.ivy.ru/watch/151699> (дата обращения: 25.04.2021).
8. Movie Script of *Madagascar* : [сайт]. – URL: <https://www.scripts.com/script-pdf/13113> (дата обращения: 25.04.2021).
9. Субтитры к анимационному фильму «*Мадагаскар*» : [сайт]. – URL: <http://subs.com.ru/page.php?id=3995> (дата обращения: 25.04.2021).
10. Movie Script of *Moana* : [website]. – URL: <https://www.scripts.com/script-pdf/1224> (дата обращения: 25.04.2021).

11. Субтитры к анимационному фильму «Моана» : [сайт]. – URL: <http://subs.com.ru/page.php?id=45424&highlight=MOANA> (дата обращения: 25.04.2021).

**Небольсина М.С., канд. филол. н., доцент кафедры общего и русского языкознания
Силкина К.С., студентка 3 курса филологического факультета**

Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул

ПОЛИСИТУАТИВНЫЙ АНАЛИЗ СЕМАНТИКИ ГЛАГОЛА (НА ПРИМЕРЕ РУССКОГО ГЛАГОЛА ПРИУЧАТЬ)

Аннотация. В статье на материале русского глагола приучать дается вариант применения полиситуативного анализа, который позволяет описать семантику глагола как полипропозитивную динамическую структуру, в которой все компоненты взаимообусловлены друг другом. В результате анализа семантическая структура глагола представляется в виде ситуатемы, включающей в себя участников и пропозиции, в которых они существуют. Внутри ситуатемы выделяются разные по масштабу ситуации, которые имеют разный коммуникативный статус. Полученные результаты в перспективе могут быть использованы как при разработке полиситуативного описания других частей речи, так и применены в методике преподавания русского языка как иностранного при обучении семантике.

Ключевые слова: семантика глагола, полиситуативный анализ, ситуатема.

**M.S. Nebolsina,
K.S. Silkina**

POLYSITUATIVE ANALYSIS OF VERB SEMANTICS (ON THE EXAMPLE OF THE RUSSIAN VERB TO TRAIN)

Abstract. In the article using the material of the Russian verb “to train” the variant of the application of polysituational analysis is given, which allows us to describe the semantics of the verb as a polypropositive dynamic structure in which all components are interdependent. As a result of the analysis, the semantic structure of the verb is presented in the form of a situation that includes participants and the propositions in which they exist. Within the situateme, situations of different scale are distinguished, which have different communicative status. The results obtained in the future can be used both in the development of polysituational other parts of speech, and applied in the methodology of teaching Russian as a foreign language in teaching semantics.

Key words: semantics of the verb, polysituational analysis, situateme.

Разработка языка описания глубинных слоев значения привлекает внимание ученых, занимающихся логическим анализом языка, уже не первый год. Как отмечает М. С. Небольсина, «когнитивной лингвистикой разработан новый подход к интерпретации значения...связывание значения со знанием позволяет отождествлять их структурно» [6, с. 10]. И на сегодняшний день одной из главных тенденций в когнитивной лингвистике является полиситуативный анализ, который и позволяет описать глубинные слои семантики. Данный подход был впервые сформулирован Н. Б. Лебедевой в ее работе «Полиситуативность глагольной семантики» и развит в последующих работах М. С. Небольсиной [6], С. Л. Камзиной [1] и Т. А. Кадола [2]. Исследования полиситуативности проводились как в интенсивном, так и в экстенсивном плане. Так, были исследованы глаголы отдельных ЛСГ (лексико-семантических групп) – ментальные, глаголы изображения и речевого воздействия и в различных аспектах – сопоставительном,

семантико-деривационном. Наше исследование вносит вклад в исследование относительно семантики в целом и «расширяет аналитический материал... в качественном отношении... что дает возможность выявить и описать новые структурно-содержательные типы полиситуативности» [4, с. 180].

Теория полиситуативности представляет устройство денотативной семантики глагола на глубинном уровне. Главным преимуществом данного подхода является «исследование пограничных между собственно лингвистическими и традиционно понимаемыми как экстралингвистическими явлений» [4, с. 5]. Содержание глагола в результате анализа предстает как сложная семантическая структура, имеющая несколько уровней существования и включающая в себя описание всех компонентов денотативной ситуации с точки зрения их значимости для говорящего. Кроме того, полиситуативный анализ позволяет расчленить глагол на ситуации и проследить их внутреннюю взаимообусловленность, а также показать их в динамике, как смену одного события другим в пределах одной ситуации. Основную единицу плана содержания в данном случае Н. Б. Лебедева определяет как **ситуатему** – «нелимитированную, открытую полиситуативную структуру, выраженную лексикализованным способом» [3, с. 4]. Это понятие находится в одном ряду с такими терминами как «фрейм», «сценарий», «семантическое поле», «коммуникативный фрагмент», которые также как и «ситуатема» появились вследствие отражения и интерпретации «внеязычного» содержания. Однако ситуатема не равна ни одному из приведенных выше терминов по содержанию. Она представляет собой «открытую единицу плана содержания со сложной архитектурой, включающей ряд ситуаций (событий, пропозиций), маркированных лексическими и морфемно-деривационными элементами плана выражения глагола» [4, с. 6].

В статье представлен анализ ситуатемы глагола **приучать** по схеме, предложенной в работе Н. Б. Лебедевой «Полиситуативность глагольной семантики» [3]. Данный глагол относится к группе ментальных глаголов, «структура содержания (которых) членится труднее, чем структура содержания глаголов речи» [2, с. 234], что вызывает дополнительный интерес к изучению глаголов данной семантической группы.

Анализ ситуатемы глагола **приучать**.

I. Общая характеристика

Глагол **приучать** имеет словарную дефиницию: прививать навык к чему-либо, учить чему-либо [7, с. 453]. Пример: Мать приучает ребенка к труду.

II. Фациенты (Участники ситуатемы)

Субъект-1 – Каузатор, тот, кто приучает

Субъект-2 – тот, кого приучают

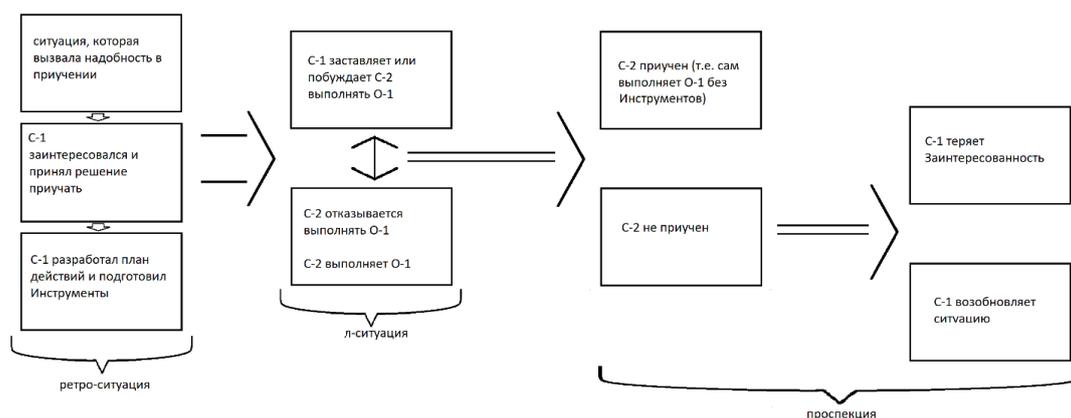
Объект-1 – повторяющееся действие, которое в последствии Субъект-2 будет выполнять самостоятельно

Результатив – может быть как положительным (приучен – Объект-2), так и отрицательным (не приучен – Объект-3)

Заинтересованность – атрибут Субъекта-1 (возможно, и атрибут Субъекта-2)

Инструмент – наказание или поощрение, которое использует Субъект-1 для достижения результата.

Представим взаимодействие Фациентов с помощью следующей схемы:



III. Пропозиции ситуатемы

Ситуатема глагола **приучать** является проспективно направленной. Однако у данной ситуатемы есть и ретроспективный план, в котором заключается основной конфликт, казуирующий начало ситуатемы.

Рассмотрим пропозициональную структуру данной ситуатемы на 3-х уровнях: уровне лексикализованной ситуации (Л-ситуации) – «ядра ситуатемы, ассертивной (утвердительной) части значения слова, составляющей его смысловой центр» [5, с. 573], уровне ретроспекции – предшествующем лексикализованной ситуации и проспекции – «идущем вслед» за ней (Л-ситуацией) на временной оси (см. схему), так как «фрагмент действительности, маркированный глаголом и составляющий его содержательную сторону, не ограничивается только ассертивной ситуацией, но включает и связанные с ней различными отношениями сложные ситуации» [4, с. 35].

Ретроспекция:

Пропозиция-1 (событийная, ментальная, немаркированная) – С-1 представляет себе О-2, планирует ее осуществление.

Л-ситуация:

Пропозиция-2 (событийная, маркированная) – С-1 побуждает С-2 выполнять О-1 при помощи Инструментов

Пропозиция-3 (событийная, ментальная, немаркированная) – С-2 реагирует на действия С-1, начинает действовать в соответствии с О-1

Пропозиция-4 (скрепа) – С-1 побуждает С-2 выполнять О-1, **чтобы** достичь О-2

Пропозиция-5 (логическая, модальная) – Субъект желает осуществления Пропозиции-3.

Проспекция (ближняя периферия):

Пропозиция-6 (событийная, немаркированная) – С-2 самостоятельно выполняет О-1

Пропозиция-7 (событийная, немаркированная) – С-2 не выполняет О-1

Проспекция (дальняя периферия):

Пропозиция-8 (событийная, немаркированная) – С-2 самостоятельно выполняет О-1, достигается О-2, С-1 доволен

Пропозиция-9 (событийная, немаркированная) – С-2 не выполняет О-1, возникает О-3, С-1 недоволен, ситуация прекращается

Пропозиция-10 (событийная, немаркированная) – С-2 не выполняет О-1, возникает О-3, С-1 недоволен, ситуация возобновляется.

IV. Природа конфликта

Взаимодействие субъектов в данной ситуации конфликтно обусловлено: интенции С-1 и С-2 никогда не будут совпадать, потому ситуатема уже подразумевает под собой воздействие над С-2 при помощи Инструмента. Также при помощи Инструмента у С-2 может быть лишь создана видимость Заинтересованности, однако она все равно будет иной, не такой как у С-1. То есть будет осуществлен принцип *qui pro quo* – «подтип обмана, способ создания ситуации «одно вместо другого», имитация» [3, с. 129].

V. Динамика протекания ситуатемы

В ретроспективном плане:

У С-1 сформировалась заинтересованность или произошла такая ситуация, вследствие которой С-1 принял решение выработать привычку у С-2 к чему-то

С-1 разработал план действий

С-1 подготовил Инструмент

С-1 выработал Заинтересованность у С-2

В лексикализованной ситуации:

– С-1 начинает осуществлять свой заранее разработанный план действий для того, чтобы выработать навык или привычку у С-2 к чему-либо, однако это происходит только в случае, если у С-1 была цель приучить С-2 к чему-либо (Он приучал товарища пить чай без сахара, пока они жили вместе. – нет изначальной цели, все происходит невольно);

– С-2 выполняет О-1 или сопротивляется, С-2 пытается побудить или заставить выполнять О-1 при помощи Инструментов или без них;

– С-2 также может перенять Заинтересованность С-1, однако она все равно не будет полностью совпадать с Заинтересованностью С-1, так как конфликт существует постоянно (т. е. возникнет ситуация *qui pro quo*).

В перспекции на ближней периферии:

С-2 приучен

С-2 не приучен – отрицательный Результатив

В перспекции на дальней периферии:

Отрицательный Результатив может дать 2 развития событий: С-1 теряет Заинтересованность и прекращает приучать С-2, или С-1 меняет план действий и возобновляет ситуацию.

Поскольку в процессе протекания событий у Участников происходит трансформация (но лишь при положительном Результативе): смена ролевых функций, переход из одного состояния в другое (отсутствие привычки, незнание-привычка, знание), разбираемая ситуатема относится к динамическим.

Динамизм данной ситуатемы очень высокий. В первую очередь это происходит за счет одушевленности С-1 и С-2, во вторую очередь, – за счет наличия большого количества факторов, которые влияют на результат (выбор инструмента, совпадение/несовпадение интенций субъектов и т.п.) и поэтому и вариативность развития событий очень велика и исход трудно предсказуем. Данная ситуатема проспективно направлена, но эта перспекция плохо поддается описанию. Н.Б. Лебедева отмечает, что «парадоксальность проспективно-направленных ситуатем – в том, что конечная цель находится на периферии коммуникативного фокуса, а в ассертивный план – попадает промежуточная цель» [4, с. 131], так что мы можем предположить общий исход ситуации, но указать конкретный результат не представляется возможным.

VI. Номинативный потенциал

Глагол приучать может выступать не только в своем значении вырабатывать навык, но и в значении глагола приручать, т. е. делать ручным: Он приучает белку есть с рук. То есть он не только вырабатывает у белки привычку, но и делает белку послушной для людей. Также мы можем говорить об интеллектуальной статусности субъектов, например, в контексте «Ребенок приучил мать вставать в шесть утра», невозможно утверждать, что глагол обозначает, что ребенок делал это целенаправленно и у него был О-2. Поэтому мы можем сделать вывод, что в данном случае в ассертивный план попадает значение «вырабатывать привычку».

VII. Лексическое микрополе

Лексическое микрополе этого глагола включает, кроме глагола **приучать**, еще и глаголы **приспосабливать**, **принуждать**, **прививать**, **приручать**.

Апробация показала, что метод полиситуативного анализа позволяет выявить в семантике слова такие фрагменты, которые не учитываются при описании значения в

словарях, но оказываются важными при употреблении слова в речи. Полиситуативный анализ глагола дает возможность установить, какие компоненты ситуации связаны с глагольной лексемой, а какие находятся на периферии. При рассмотрении в макромасштабе выяснилось, что содержательная структура ситуатемы включает наряду с конвенциональными также имплицативные смыслы, которые реализуются в существовании ситуаций, смежных с лексикализованной. К таким смыслам относится, например, ретроспективное значение подготовленности действия, реализующееся в контексте «А что ты делаешь, чтобы приучить ребенка к труду?».

На наш взгляд, результаты анализа имеют не только теоретическую ценность, но могут быть использованы для решения ряда прикладных задач. Например, одной из перспектив данного исследования является разработка полиситуативного описания других частей речи, результаты которого могут быть применены в методике преподавания русского языка как иностранного при обучении семантике.

Библиографический список

1. Кадоло, Т. А. Ситуатема ментальных глаголов как единица полиситуативного анализа фрагмента языковой картины мира (сравнительный анализ ситуатем глаголов *учить* и *зубрить*) / Т. А. Кадоло // Картина мира: модели, методы, концепты (на материале Всероссийской междисциплинарной школы молодых ученых) – Томск, 2002. – С. 233–237.
2. Камзина, С. Л. Полиситуативный анализ как метод описания семантико-деривационных отношений внутри лексико-семантической группы глаголов создания художественного образа / С. Л. Камзина // Вестник КемГУ. – 2012. – №1 (49). – С. 168–174.
3. Лебедева, Н. Б. Полиситуативность глагольной семантики (на материале русских префиксальных глаголов) / Н. Б. Лебедева. – Томск : Изд-во Томск. гос. ун-та, 1999. – 260 с.
4. Лебедева, Н. Б. Полиситуативный анализ глагольной семантики / Н. Б. Лебедева. – Москва : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 192 с.
5. Лебедева, Н. Б. Метод полиситуативного анализа как механизм выявления семантического расширения (на материале древнерусских локативных конструкций) / Н. Б. Лебедева, А. М. Дементьянова // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 5. – С. 573.
6. Небольсина, М. С. Полиситуативный анализ семантики глаголов в контексте когнитивных исследований / М. С. Небольсина // Вестник БГПУ. – 2002. – № 2. – С. 8–13.
7. Словарь русского языка : В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. Исследований / Под ред. А. П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – Москва : Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999. – 702 с.

**Примак С.С., канд. филол. н., доцент кафедры перевода и межкультурной коммуникации
Фартышева К.Д., студентка 4 курса Лингвистического института
Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул**

ОСОБЕННОСТИ ДУБЛИРОВАНИЯ И СУБТИТРИРОВАНИЯ ПРИ ПЕРЕВОДЕ КИНОТЕКСТА

Аннотация. В статье рассматриваются основные подвиды киноперевода – дублирование и субтитрирование, их различия, особенности и связанные с ними расхождения между текстами оригинала и перевода, а именно искажения, неясности или опущение информации в тексте перевода, возникающие в процессе работы над кинотекстом.

Ключевые слова: кинематограф, киноперевод, аудиовизуальный перевод, дублирование (дубляж), субтитрирование (субтитры).

S.S. Primak,
K.D. Fartysheva

FEATURES OF DUBBING AND SUBTITLING WHILE TRANSLATING FILM TEXT

Abstract. *The article discusses two types of film translation: dubbing and subtitling as well as their differences, features and divergence between the original and translated texts caused by them including misrepresentation and omission in translation.*

Key words: cinematography, film translation, audiovisual translation, dubbing, subtitling.

Кинематограф уже на протяжении многих лет занимает одну из лидирующих позиций в индустрии развлечений. Повышенный интерес к отечественной и особенно к зарубежной кинопродукции способствует стремительному развитию мирового кино и появлению на больших экранах огромного количества разнообразного контента. Так, в России особой популярностью пользуются фильмы и сериалы, выпущенные на иностранном языке, однако не каждый зритель обладает определенными знаниями и может смотреть данную продукцию в оригинале, поэтому зарубежные кинокартины нуждаются в переводе с (преимущественно) английского языка на русский.

Настоящее исследование посвящено особенностям двух видов киноперевода – дублированию и субтитрованию. Актуальность работы обусловлена недостаточно сформированной теоретической базой киноперевода как подвида аудиовизуального перевода, поскольку он был выделен в отдельную научную область в XX веке, и отсутствием единого алгоритма для аудиовизуального перевода, учитывающего языковые, культурологические и сюжетные особенности того или иного фильма. Таким образом, в настоящее время наблюдается повышенное внимание к кинопереводу со стороны ученых-лингвистов.

В качестве материала исследования был выбран британский сериал Би-Би-Си «Шерлок» («Sherlock») и проанализированы его скрипт, текст дублированного перевода на русском языке, выполненный «Первым каналом», а также текст субтитров на русском языке, созданный сообществом переводчиков «TrueTransLate».

Итак, прежде чем перейти к рассмотрению вышеназванных подвигов киноперевода, для начала следует отметить особенности передачи содержания кинофильма или сериала, которые должны учитываться переводчиком в процессе работы.

Важной составляющей любого фильма является кинотекст, который воспринимается реципиентом в виде трех основных кодовых систем (вербальной, иконической и музыкальной). Они способствуют созданию некой иллюзии реальности путем соединения множества кодов. Из этого следует, что переводчик должен достичь аналогичного эстетического и коммуникативно-прагматического воздействия, заложенного автором исходного текста, на реципиента в рамках принимающей культуры [1, с. 279]. Перед переводчиком стоит задача понять смысл текста, построенного на значении вербальных и невербальных знаков, и принять во внимание способы его передачи. Иными словами, музыка, какой-либо шум или же изображение играют важную роль наравне с вербальным содержанием информационного поля фильма, и переводчик должен учитывать подобное взаимодействие кодов и передавать заключенный в них смысл единицами языка перевода. Однако данная особенность кинотекста зачастую влияет на выбор соответствий и ограничивает в принятии переводческих решений.

Еще одной составляющей фильма является кинодиалог, которому присущи черты как живой речи (спонтанность, эфемерная структура, наличие коммуникативного намерения), так и сценического диалога (статичность, подготовленность, отсутствие коммуникативного намерения у говорящего). При переводе кинокартины необходимо учитывать

стилистические особенности речи героев, а также следовать узусу, чтобы конечный вариант перевода воспринимался реципиентом как естественная устная речь.

Рассмотрим вышеназванные подвиды киноперевода и их особенности. «Под дублированием (или дубляжом) понимают процесс осуществления перевода диалогов аудиовизуальных произведений (кинофильмов, анимационных фильмов, рекламы и пр.) с полной заменой иностранной речи актеров на язык той страны, в которой осуществляется последующая трансляция и прокат» [2, с. 135]. Субтитрирование определяется как сокращенный перевод диалогов фильма, отражающий их основное содержание и сопровождающий в виде печатного текста видеоряд в его оригинальной версии, располагаясь, как правило, в нижней части экрана [3, с. 164].

Оба вида киноперевода – дублирование и субтитрирование – обладают своими требованиями, соблюдение которых зачастую накладывает определенные ограничения в процессе подбора соответствий и приводит к определенным различиям с оригиналом. Так, если говорить о дублировании, то главным требованием к нему считается сохранение артикуляции актеров, т.е. движения губ актера на экране и актера дубляжа должны совпадать или быть схожи. Для достижения этого переводчик нередко использует компрессию, которая ведет к опущению избыточных элементов, повторяющейся информации или подбору более кратких синонимов. В процессе перевода фильма или сериала для последующего дублирования переводчик также должен учитывать особенности обоих языков, их различия в произношении тех или иных звуков, интонации и ритме речи. Еще одним важным требованием является соблюдение времени звучания реплики в оригинальной и переведенной версии киноленты. Переводчику необходимо синхронизировать произношение лабиализованных звуков, а также начало и окончание фраз.

Синхронизация обычно достигается путем соблюдения трех видов синхронности [4, с. 241]:

- 1) фонетическая синхронность – движения губ актера дубляжа соответствуют не только словам, но и звукам, производимым актером на экране;
- 2) семантическая синхронность – передача содержания исходной речи персонажа на языке перевода;
- 3) драматическая синхронность – дублированные символы соотносятся с исходными.

Таким образом, работая над переводом для дублирования, переводчик должен соблюсти вышеназванные требования и только потом думать об адекватном и эквивалентном переводе той или иной реплики.

Что касается субтитрирования, то ему также свойственно применение компрессии, поскольку темп человеческой речи выше скорости чтения. Следовательно, переводчик ограничен в использовании используемых строк и знаков. Кроме того, согласно требованиям, предъявляемым к субтитрам, они должны занимать одну или две строки и содержать в среднем от 28 до 32 знаков. Трехстрочные субтитры используются редко, так как они загромождают кадр. Стоит также отметить еще одно требование, а именно время нахождения субтитра на экране, которое составляет 4,5–5 секунд [5, с. 142]. Помимо вышеуказанных требований, переводчику необходимо учитывать темп речи актеров и связь субтитров со сменой планов в кадре, что нередко ведет к укорачиванию и без того ограниченного времени и пространства перевода [6, с. 376].

Рассмотрим особенности перевода сериала «Шерлок», обусловленные процессами дублирования и субтитрирования, и требованиями, предъявляемыми к ним.

Пример 1:

Оригинал	Субтитры	Дубляж
Well, I'd better be off. See you at the Fox.	Лучше я пойду. Увидимся в баре.	Пожалуй, пойду. Встретимся в «Лисе».

В данном примере можно заметить упоминание знаменитого паба в Лондоне – «Фокс». В тексте субтитров переводчик принял решение опустить название и использовать

иной тип заведения, более понятный реципиенту. В связи с тем, что данное место упоминается в сериале единожды и не играет важной роли в дальнейшем развитии событий, применение трансформаций допустимо. Однако, заменив этнографическую реалию «паб» лексической единицей «бар», переводчик также допустил опущение одной из главных составляющих британской культуры, что приводит к неполной передаче атмосферы, которую хотел создать режиссер сериала.

Более грубая ошибка при переводе данной фразы была допущена в дублированном тексте. Так, переводчик посчитал нужным перевести название паба, что является неприемлемым, по мнению И.С. Алексеевой и Д.И. Ермоловича, которые утверждают, что названия подобных заведений необходимо передавать практической транскрипцией, а окончательный вариант перевода не должен содержать переведенных элементов [7], [8]. Кроме того, в дублированном тексте перевода отсутствует упоминание типа заведения, что может привести к непониманию со стороны реципиента.

Таким образом, наиболее адекватным вариантом перевода оригинальной фразы послужит опущение названия и использование этнографической реалии «паб» с целью сохранения режиссерской задумки и передачи важной детали культуры Великобритании.

Пример 2:

Оригинал	Субтитры	Дубляж
–She was always getting at me. Saying I weren't a real man. –“I wasn't a real man”. –What? –It's not weren't, it's “wasn't”.	–Она все время ко мне цепляется, грит, я типа не мужик. –Без «типа» нельзя? –Чего? –Лишние слова ни к чему, говорю.	–Она всегда наезжать на меня. Говорит сроду не будь мужик. –Не был мужиком. –Чего? –Правильно говорить «не был».

Данный разговор происходит между Шерлоком Холмсом и заключенным из Беларуси. Поскольку собеседник главного героя плохо владеет английским языком, в его речи прослеживаются грамматические ошибки. В приведенном примере можно увидеть ошибку, связанную с нарушением в употреблении глагола-связки. Заметив это, Шерлок указывает на неправильное использование глагола и исправляет заключенного. Для передачи особенности речи данного героя в тексте субтитров используется стилистически сниженная лексика и применяется компенсация. Однако данный перевод приводит к искажению образа героя, так как в оригинале он является иностранцем, а в варианте, предложенном переводчиком субтитров, он предстает малообразованным, говорящим на уличном жаргоне человеком. В варианте перевода, выполненном для дублирования, переводчик также воспользовался компенсацией и при этом верно передал образ заключенного, поэтому данный перевод является более адекватным.

Пример 3:

Оригинал	Субтитры	Дубляж
Oh, look at him, dashing about! My husband was just the same. But you're more the sitting down type, I can tell.	Только посмотрите на него, носится повсюду... Мой муж был точно такой же. А ты, видно, спокойнее.	Ох, подумайте, уже ускакал! Мой благоверный был точно такой. А вот Вы, я вижу, совершенно другой тип – домосед.

В начале реплики, которую произносит хозяйка квартиры, где проживают главные герои, речь идет о Шерлоке Холмсе. Наибольший интерес, с точки зрения перевода, представляет последнее предложение, в котором героиня использует эпитет, описывающий доктора Ватсона, к которому она и обращается.

Для передачи смысла реплики переводчик текста субтитров принял решение применить смысловое развитие и опустить определяемое эпитетом существительное, благодаря чему происходит уменьшение строки субтитра. Если бы данные трансформации не были использованы, то текст перевода отвлекал бы реципиента и загромождал кадр, что

является недопустимым при субтитрировании. Таким образом, предложенный перевод является адекватным и не приводит к искажению смысла реплики.

В тексте дублированного перевода также применяется смысловое развитие, однако используемое слово «домосед» способствует появлению дополнительных значений, которые отсутствуют в оригинале. Так, предложенный вариант перевода эпитета включает в себя значение «находиться дома», что влечет за собой незначительное искажение фразы. Однако данный перевод не влияет на сюжет сериала и не вызывает непонимания со стороны зрителя, поэтому его можно назвать приемлемым.

Кроме того, стоит также обратить внимание на передачу местоимений. Ввиду того, что в английском языке местоимение второго лица единственного числа *You* употребляется вне зависимости от возраста, статуса, положения или межличностных отношений, то его передача на русский язык может вызывать трудности. Зачастую контекст помогает в принятии переводческого решения, однако при переводе данной реплики в тексте субтитров используется местоимение «ты», а в тексте дублированного перевода – «Вы». Данное расхождение обусловлено исключительно личными предпочтениями переводчиков, а также их интерпретацией отношений между героями. Однако стоит отметить, что данная реплика произносится вскоре после знакомства миссис Хадсон и доктора Ватсона, следовательно, предпочтительнее было бы использовать вежливое обращение к собеседнику со стороны хозяйки квартиры.

Пример 4:

Оригинал	Субтитры	Дубляж
Don't be absurd. I am not given to outbursts of brotherly compassion. You know what happened to the other one.	Это абсурд. Мне несвойственны порывы братского милосердия. Вы знаете, что случилось с другим братом.	Что за абсурд. Мне несвойственны приливы братского милосердия. Вы знаете, что случилось с другим братом.

Данные слова произнесены старшим братом Шерлока Холмса в его беседе с членами парламента Великобритании. Само действие происходит в одной из последних сцен последней серии 3 сезона. Майкрофт Холмс отмечает, что помимо его и Шерлока в их семье есть еще один ребенок. При этом герой использует местоимение *One*, не указывая на пол человека, а лишь упоминая сам факт его или ее существования. Таким образом создается интрига в конце сезона. В связи с тем, что дальнейшее развитие событий переводчику неизвестно, а третий ребенок в семье Холмсов упоминается всего лишь один раз, то передача местоимения вызывает определенные трудности. Как в тексте субтитров, так и в тексте дублированного перевода используется конкретизация, т.е. местоимение *One* переводится словом «брат», что ведет к разрушению интриги, которую хотели создать авторы сериала. Оба варианта перевода влекут за собой искажение смысла реплики героя и неточности в развитии сюжетной линии, поскольку в дальнейшем зритель узнает о существовании сестры Шерлока и Майкрофта (а не брата, как перевели ранее).

Таким образом, проанализировав представленные примеры, мы пришли к выводу, что преобразования кинотекста, обусловленные особенностями процессов субтитрирования и дублирования, иногда приводят к неточностям в передаче информации, упразднению тех или иных фрагментов оригинала, а также искажению смысла. Данные факторы влияют на сюжет и могут повлечь за собой неправильное понимание режиссерского замысла зрителем переводной версии, формирование у него иного представления о мире и образе героев, отличного от представлений реципиентов оригинальной версии.

Теоретическая значимость проведенного исследования состоит в научном вкладе в изучение проблем киноперевода, а также особенностей дублирования и субтитрирования. Практическая значимость исследования предполагает, что полученные результаты могут быть использованы при подготовке лекционных курсов по теории перевода, в обучении аудиовизуальному переводу, в частности кинопереводу, или в обучении иностранному языку.

Библиографический список

1. Кустова, О. Ю. Поликодовость текста как фактор стратегии перевода кинофильма / О. Ю. Кустова // Актуальные направления научных исследований : от теории к практике. – 2015. – № 1(3). – С. 279–282.
2. Русинова, Е. А. О дубляже зарубежных картин / Е. А. Русинова // Вестник ВГИК. – 2009. – № 1. – С. 134–142.
3. Лутков, Е. А. Мультиформатность аудиовизуального перевода / Е. А. Лутков // Вестник Волгоградского государственного университета. – 2016. – № 9(14). – С. 163–167.
4. Перегорода, М. С. Экстралингвистические особенности перевода фильмов под дубляж / М. С. Перегорода, А. В. Сычёва // Сборник материалов IV Международной научной конференции: к 80-летию со дня рождения доктора филологических наук, профессора Романа Романовича Чайковского. Северо-Восточный государственный университет. – Магадан, 2019. – С. 240–245.
5. Горшкова, В. Е. Особенности перевода фильмов с субтитрами / В. Е. Горшкова // Вестник Сибирского государственного аэрокосмического университета имени академика М. Ф. Решетнева. – 2006. – № 3(10). – С. 141–144.
6. Козуляев, А. В. Аудиовизуальный полисемантический перевод как особая форма переводческой деятельности и особенности обучения данному виду перевода / А. В. Козуляев // XVII Царскосельские чтения : сборник статей. – Санкт-Петербург, 2013. – С. 374–381.
7. Алексеева, И. С. Введение в переводоведение / И. С. Алексеева. – Санкт-Петербург, 2004. – 352 с.
8. Ермолович, Д. И. Имена собственные на стыке языков и культур / Д. И. Ермолович. – Москва : Р. Валент, 2001. – 200 с.

**Сафонова А.А., студентка Лингвистического института
Коротких Ж.А., канд. филол. н., доцент кафедры английской филологии**
Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул

ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ВЫСКАЗЫВАНИЯ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ РЕКЛАМЕ

Аннотация. В статье рассматривается использование оригинальных и трансформированных прецедентных высказываний в англоязычной рекламе. Особое внимание уделяется анализу сфер-источников прецедентных высказываний. Делается вывод, что передача образов и идей, заложенных в рекламных слоганах, содержащих прецедентные высказывания, становится более успешной при совпадении фоновых знаний авторов и реципиентов.

Ключевые слова: оригинальные и трансформированные прецедентные высказывания, англоязычная реклама, слоган, фоновые знания.

**A.A. Safonova,
Zh.A. Korotkikh**

PRECEDENT PHRASES IN ENGLISH ADVERTISEMENT

Abstract. The article deals with the use of non-transformed and transformed precedent phrases in English advertisements. Much attention is given to the analysis of sources of precedent phrases. The article concludes that the transfer of images and ideas of the slogans containing precedent phrases is more effective if the authors' and recipients' background knowledge coincides.

Key words: non-transformed and transformed precedent phrases, English advertisement, slogan, background knowledge.

Реклама, являясь важнейшей разновидностью массовой коммуникации, прочно вошла в жизнь современного человека. Ее роль в пропаганде образа жизни, в формировании культурных стереотипов, в создании положительного образа товаров и услуг неоспорима. Реклама привлекает внимание, информирует, воздействует на разум и эмоции потенциального потребителя, убеждает, создает имидж, и заставляет совершить покупку или воспользоваться рекламируемой услугой.

Наряду с аудио-визуальными средствами воздействия, большую роль в эффективности рекламы играет текст. Рекламный текст имеет ярко выраженную прагматическую установку. Его задача – предоставить информацию, создать положительное отношение к рекламируемым товарам или услугам, вызвать желания или ассоциации, убедить, воздействуя на разум и эмоции потребителя, склонить его к действию. Помимо основной функции продвижения товаров и услуг, рекламный текст может рассматриваться как источник лингвокультурологической информации, отражающей определенные социальные приоритеты и культурный уровень создателей и потребителей рекламы. Чтобы текст рекламы был воспринят целевой аудиторией, он должен содержать те образы и символы, которые близки и понятны потребителю.

Классическая структура рекламного текста включает в себя следующие элементы: 1) заголовок; 2) подзаголовок; 3) основной текст; 4) слоган; 5) эхо-фразу. Количество элементов и порядок их расположения могут варьироваться в зависимости от характера предлагаемого товара, аудитории, на которую рассчитана реклама и рекламного носителя.

Основной элемент рекламного текста – слоган. Именно слоган является самым заметным элементом рекламы, на него обращают внимание чаще, чем на рекламный текст в целом. Слоган играет важную роль в формировании определенного эмоционального образа, связанного с продуктом. Нередко при упоминании продукта в памяти всплывает рекламный слоган, поэтому он должен быть кратким, легко запоминаться, быть оригинальным и как можно полнее отражать суть рекламного текста.

Для создания запоминающегося образа в рекламе довольно часто обращаются к средствам, закрепившимся в культурном сознании человека. К таким средствам можно отнести прецедентные феномены, которые выступают особыми единицами репрезентации культурных концептов.

Процесс декодирования прецедентных феноменов не вызывает затруднений у носителей языка, так как они хорошо известны в определенном лингвокультурном сообществе, и в коллективном языковом сознании данного сообщества имеется инвариант их восприятия. Кроме того, прецедентные феномены имеют константный характер и характеризуются клишированностью употребления. Наиболее полно перечисленные черты находят отражение в следующем определении: «Прецедентные феномены – это единицы дискурса, регулярно возобновляемые в речи, известные всем представителям национально-лингвокультурного сообщества, имеющие общий минимизированный коннотативно окрашенный инвариант восприятия, обращение к которому понятно без дополнительной расшифровки» [1, с. 8]. Как отмечают Р. З. Назарова и М. В. Золотарев, основными признаками прецедентных феноменов являются: 1) инвариантность; 2) воспроизводимость; 3) клишированность; 4) эталонность и 5) аксиологическая маркированность [2, с. 20].

По степени известности выделяют следующие уровни прецедентных феноменов: 1) социумно-прецедентные, известные любому среднему представителю определенного социума и входящие в коллективное когнитивное пространство; 2) национально-прецедентные, известные любому среднему представителю определенного лингвокультурного сообщества и входящие в когнитивную базу этого сообщества; 3) универсально-прецедентные, известные любому современному полноценному homo sapiens и входящие в универсальное когнитивное пространство человечества [3, с. 103–104].

Большинство исследователей выделяет четыре основных вида прецедентных феноменов: прецедентное имя, прецедентное высказывание, прецедентную ситуацию и прецедентный текст. Различия между данными феноменами заключаются в следующем: прецедентное имя и прецедентное высказывание являются вербальными феноменами, в то время как прецедентная ситуация и прецедентный текст «являются феноменами собственно когнитивного, нежели лингвистического плана, поскольку хранятся в сознании носителей языка в виде инвариантов восприятия» [3, с. 109]. Для актуализации прецедентного текста или прецедентной ситуации требуются определенные символы, в роли которых, как правило, выступают прецедентное имя и прецедентное высказывание.

Состав прецедентных феноменов постоянно изменяется: одни феномены устаревают и забываются, другие приобретают новые значения. С развитием культуры и общества появляются новые прецедентные феномены. Более интенсивные процессы происходят в сфере социумно-прецедентных и национально-прецедентных феноменов. Большой стабильностью обладают универсально-прецедентные феномены.

Наиболее частотными источниками прецедентных феноменов являются: политические лозунги, афоризмы, произведения литературы, фольклор, кинематограф и мультипликация, музыка, сказки и Интернет.

В данной статье мы рассмотрим использование прецедентных высказываний в англоязычной рекламе. По определению Д. Б. Гудкова, прецедентное высказывание – это «репродуцируемый продукт речемыслительной деятельности, законченная и самодостаточная единица, которая может быть или не быть предикативной, сложный знак, сумма значений компонентов которого не равна его смыслу» [3, с. 107].

Прецедентные высказывания, в отличие от других прецедентных феноменов, имеют большую «динамичность» и изменчивость (как формальную, так и содержательную), большую частотность воспроизведения в речи носителей языка, в то время, как другие прецедентные феномены, по мнению В. В. Красных, могут быть потенциально частотными [4, с. 209], имеют «свою особую структуру (поверхностное значение, глубинное значение и системный смысл)» и «при функционировании прецедентного высказывания важным оказывается не только понимание его значения, но и знание экстралингвистических, когнитивных факторов, стоящих за данной единицей» [5, с. 85].

Прецедентным высказыванием может быть: 1) цитата (в том числе и трансформированная); 2) название произведения; 3) полное воспроизведение небольшого по объему текста [3, с. 107]; 4) заголовок, начальная или конечная фраза, как правило, стихотворного текста-источника; 5) конкретное высказывание, опирающееся на конкретную ситуацию, особенно если известен его автор [6, с. 74].

Спорным при определении состава корпуса прецедентных высказываний является вопрос о включении в него фразеологизмов. В качестве аргумента приводится тот факт, что фразеологизмы являются единицами языка, в то время как прецедентные высказывания – единицами дискурса [7, с. 75]. Иного мнения придерживается И. В. Захаренко. Она считает, что включение пословиц и поговорок в состав прецедентных единиц является правомерным, так как они восходят к прецедентным ситуациям и обладают способностью выступать в качестве маркеров прецедентных ситуаций [8, с. 50]. Мы согласны с мнением И. В. Захаренко и рассматриваем пословицы и поговорки как фольклорные прецедентные высказывания.

Наше исследование показало, что фразеологический фонд английского языка, который представлен пословицами, поговорками и идиомами, имеющими яркую лингвокультурную специфику, часто является источником прецедентных высказываний. В большинстве случаев создатели рекламы используют лексически трансформированную форму устойчивой языковой единицы, тем самым делая текст рекламы привлекающим внимание и узнаваемым.

В качестве примера рассмотрим рекламу техники американской корпорации *Dell*, в которой используется измененное устойчивое выражение.

(1) *Easy as Dell.*

Оригинал пословицы – *Easy as breathing* или *Easy as ABC*, что означает что-то чрезвычайно простое и понятное. Данный слоган можно перевести на русский язык как «Просто как Dell». Следовательно, производители техники данной марки постарались подчеркнуть невероятную простоту и удобство в использовании их товара. Авторы слогана уверяют покупателей, что с их техникой сможет справиться абсолютно любой человек.

Лексическая трансформация популярной английской поговорки была использована и в рекламном тексте американских шоколадных батончиков *Mars*:

(2) *A Mars a day helps you work, rest and play.*

В основе этого слогана лежит знакомая любому англоговорящему человеку пословица *An apple a day keeps the doctor away*, которую можно перевести следующим образом: Одно яблоко в день поможет вам избежать посещение доктора. Так как яблоко содержит в себе витамины и полезные микроэлементы, их потребление улучшает работу мозга, укрепляет сердечно-сосудистую систему, помогает человеку поддерживать здоровую форму и справляться со стрессовыми ситуациями. Все эти полезные качества начинают ассоциироваться у потребителей с шоколадными батончиками *Mars*, т.к. авторы рекламы утверждают, что один батончик *Mars* в день поможет им работать, отдыхать и играть.

Еще одним примером использования трансформированной идиомы выступает реклама американской автомобильной компании *Dodge*:

(3) *Grab life by the horns.*

Авторы рекламы используют широко известную идиому *take the bull by the horns* («взять быка за рога» = решительно взяться за дело). Созданный ими слоган можно перевести как «хватай жизнь за рога». Реклама предлагает потребителям занять активную жизненную позицию, смело браться за любые сложные дела и стать хозяином положения, стать независимым с помощью автомобиля компании *Dodge*.

Реклама американского кабельного телевизионного канала *HBO* (Home Box Office)

(4) *There's No Place Like HBO*

в своей основе имеет трансформированную пословицу *there's no place like home* («нет места лучше дома»). Созданный слоган можно перевести как «нет ничего лучше HBO». Маркетологи сделали упор на большой спектр услуг, предлагаемых данной компанией: кроме телевидения, HBO предлагает создание видео на заказ и другие медиа-услуги; подразделения HBO и совместные предприятия с её участием вещают более чем в 50 странах мира. С этой компанией не может сравниться ни один конкурент – она лучше всех.

Слоган, рекламирующий британские шоколадные батончики *Crunchie*,

(5) *Thank Crunchie it's Friday*

содержит отсылку к знаменитой в англоговорящих странах фразе *Thank God it's Friday* (Слава Богу, сегодня пятница). Данное выражение показывает удовлетворение тем, что рабочая неделя почти закончилась, и скоро наступят долгожданные выходные, во время которых можно будет расслабиться и отдохнуть. Также данную фразу можно связать с американской диско-комедией *Thank God it's Friday* и одноименной песней, служащей саундтреком к этому фильму. Можно сделать вывод, что создатели рекламного слогана хотели подчеркнуть, что как только человек попробует шоколадный батончик *Crunchie*, все его проблемы исчезнут и он сможет насладиться отдыхом.

Примером использования оригинального варианта идиоматического выражения может послужить реклама британской компании по добыче и сбыту алмазов *Diamond Trading Company*:

(6) *Your left hand whispers sweet nothings.*

В рекламе обыгрывается идиома: «*to whisper sweet nothings*», что означает «шептать сладкие слова, нежности, любовные уверения» возлюбленной. Кроме того, в тексте рекламы присутствует упоминание прецедентной ситуации – ношения обручального кольца на безымянном пальце левой руки. Данная традиция соблюдается в таких англоязычных странах, как США, Великобритания, Австралия и Канада. Смысл рекламы заключается в

том, что не обязательно шептать слова любви – кольцо с бриллиантом на пальце возлюбленной сможет сделать это без лишних слов. В данном случае для понимания основной идеи рекламы знание английского языка недостаточно, необходимо знать традиции данного лингвокультурного сообщества.

В рекламе *Burger King*

(7) *It'll Blow your Mind Away*

используется прецедентное высказывание в форме оригинальной идиомы *to blow one's mind away*, выражающей сильное удивление («поразить, взорвать ум, снести крышу, сразить наповал»). Создатели рекламного слогана подчеркивают невероятный вкус и большой размер нового бургера от *Burger King*.

В рекламе пятновыводителя-отбеливателя *Ajax Bleach*

(8) *To bleach or not to bleach*

представлена аллюзия на прецедентное высказывание из произведения Шекспира «Гамлет» – *To be or not to be* (Быть или не быть). В монологе Гамлета идет речь о выборе между жизнью и смертью, о метании между двумя сторонами: действия или бездействия. Слоган пятновыводителя можно перевести как «Отбеливать или не отбеливать», что говорит о мучительных колебаниях во время принятия столь важного решения. Всем известно, что процесс отбеливания может испортить вещи, поэтому хозяйки задумываются, стоит ли делать это. Слоган *Ajax Bleach* призывает не сомневаться, так как он является самым безопасным и эффективным среди конкурентов.

Другим примером использования трансформированного высказывания может служить реклама ирландского пива *Guinness*, слоган которого гласит

(9) *You are what you drink. Guinness.*

В основе данного рекламного слогана лежит прецедентное высказывание, известная цитата древнегреческого врача и философа Гиппократ – *You are what you eat* («Ты – то, что ты ешь»). Данная цитата указывает на то, что нужно быть очень внимательным при выборе продуктов питания, так как в дальнейшем они повлияют на твой организм. Таким образом, создатели рекламы заменили глагол *eat* на *drink*, подчеркивая, что, если человек пьет пиво *Guinness*, он сделал верный выбор.

Слоган «Ситибанка» (*Citibank*), одного из крупнейших банков США, известен во многих странах мира, т.к. *Citibank* действует на территории более чем ста стран. Банк был основан в 1812 г. как *City Bank of New York*, а позже переименован в *First National City Bank of New York*. В 1977 г. *Citibank* установил в Нью-Йорке первые банкоматы, чтобы жители города могли пользоваться его услугами 24 часа в сутки и 7 дней в неделю. В это же время и был создан слоган *The Citi Never Sleeps*, который отражал сущность политики банка и ассоциировался с песней «Нью-Йорк, Нью-Йорк» (*New York, New York*), впервые прозвучавшей в исполнении Лайзы Миннелли в фильме Мартина Скорсезе «Нью-Йорк, Нью-Йорк». Премьера фильма состоялась 21 июня 1977 года, и с тех пор у Нью-Йорка появилось еще одно прозвище «*The City That Never Sleeps*», наряду со знаменитым «*The Big Apple*». В 1979 г. песня *New York, New York* была аранжирована и исполнена Фрэнком Синатрой для альбома «*Trilogy: Past Present Future*», что еще больше укрепило имидж Нью-Йорка как города, который никогда не спит. Любой человек мечтает проснуться в этом городе и почувствовать себя избранным, «номером один» в списке счастливыхчиков.

(10) *I want to wake up in a city that never sleeps*

To find I'm a number one, head of the list,

Cream of the crop at the top of the heap.

По мнению создателей слогана *Citi Never Sleeps*, такие же чувства должен испытывать каждый клиент банка, который верит, что он избран, и что он может положиться на свой банк в любое время дня и ночи.

Исходя из вышесказанного, можно сделать следующие выводы. Прецедентные высказывания входят в арсенал языковых средств, регулярно используемых в рекламе. Они позволяют передавать информацию в образной, сжатой и доступной форме. Их включение в

структуру слоганов имеет целью закрепить в памяти потребителя название продукта через ассоциации, вызванные отсылкой к интертексту.

Прецедентные высказывания являются узнаваемыми даже при наличии определенных трансформаций и соотносятся с текстами или ситуациями, которые являются культурно, исторически и социально значимыми. В процессе их узнавания и выделения из текста актуализируется фоновая компетентность адресата.

Рекламные тексты используют прецедентные высказывания, которые с точки зрения формы (плана выражения) представлены самыми разнообразными источниками: пословицами, поговорками; идиоматическими выражениями; названиями литературных произведений и фильмов, строчками из песен, цитатами из книг и фильмов.

Следует отметить, что в теоретическом плане работа вносит вклад в изучение особенностей употребления прецедентных феноменов в различных типах дискурса. Практическая значимость данного исследования заключается в том, что полученные результаты могут быть использованы в курсах лингвокультурологии, межкультурной коммуникации, а также в процессе преподавания английского языка в средней школе для реализации социокультурной компетенции, которая предполагает приобщение учащихся к культуре, традициям и реалиям страны изучаемого языка. В содержание социокультурной компетенции входит знание о том, что язык может быть средством передачи культурного опыта страны, в связи с этим важное значение приобретает развитие умения обнаруживать национально-маркированные лексические единицы в текстах разных стилей и понимать их значение. Как показывают исследования, знание прецедентных феноменов является одним из эффективных способов «постижения» инокультуры, способствует более верному истолкованию тех ассоциаций, которые возникают при их употреблении у представителей иного лингвокультурного сообщества.

Библиографический список

1. Смыкунова, Н. В. Прецедентные феномены в речевом общении русской языковой личности и процессе обучения русскому языку как иностранному: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Смыкунова. – Москва, 2003. – 19 с.
2. Назарова, Р. З. Прецедентные феномены: проблемы дефиниции и классификации прецедентных феноменов / Р. З. Назарова, М. В. Золотарев // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Филология. Журналистика. – Саратов, 2015. – С. 17–23.
3. Гудков, Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации / Д. Б. Гудков. – Москва : ИТДГК «Гнозис», 2003. – 288 с.
4. Красных, В. В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? / В. В. Красных. – Москва : Гнозис, 2003. – 375 с.
5. Захаренко, И. В. Прецедентное имя и прецедентное высказывание как символы прецедентных феноменов / И. В. Захаренко // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. – Москва : «Филология», 1997. – Вып. 1. – С. 82–103.
6. Костомаров, В. Г. Как тексты становятся прецедентными / В. Г. Костомаров // Русский язык за рубежом. – 1994. – № 1. – С. 73–76.
7. Макаров, В. И. Субстантивные фразеологизмы и прецедентные имена / В. И. Макаров // Вестн. Новгород, гос. ун-та. Сер. История. Филология. Искусствоведение. – 2009. – № 51. – С. 73–76.
8. Захаренко, И. В. О целесообразности использования термина «прецедентное высказывание» / И. В. Захаренко // Язык, сознание, коммуникация: сб. ст. – Вып. 12. – Москва, 2000. – С. 46–53.

Шевченко Л.Л., канд. филол. н., доцент кафедры английской филологии
Некрасова К.С., студентка 4 курса Лингвистического института
Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул

СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ КОМИЧЕСКОГО И ИХ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ХЕЛЕН ФИЛЬДИНГ)

Аннотация. В статье рассматриваются способы и средства выражения комического, а также специфические особенности выражения данной категории в английском языке и культуре. Материалом для исследования послужили романы о Бриджит Джонс современной британской писательницы Хелен Фильдинг, пользующиеся большой популярностью у читателя благодаря искрометному британскому юмору и яркой и неординарной героине.

Ключевые слова: комическое, ирония, юмор, этнокультурная специфика, «английский чудак».

**L.L. Shevchenko,
K.S. Nekrasova**

MEANS OF EXPRESSING THE COMICAL AND THEIR NATIONAL AND CULTURAL SPECIFICITY (ON THE WORKS OF HELEN FIELDING)

Abstract. The article is devoted to the means of expressing the comical and the national and cultural peculiarities of this category in the English language and culture. The study is carried out on Helen Fielding's novels about Bridget Jones, famous for the unique British humour and extraordinary and eccentric central character.

Key words: the comical, irony, humour, national and cultural specificity, "English Oddity".

Комическое является одной из самых сложных и разноплановых категорий эстетики. С древнейших времён она была объектом изучения многих наук, таких как философия, психология, лингвистика. Данная категория всегда была спутником человечества. Люди находили смешное в окружающем мире, поведении других людей и самих себе. Комическое свойственно всем народам, однако в связи с особенностями менталитета отдельной нации, ее истории и общего жизненного уклада, эта категория находит различное проявление в национальных культурах.

Актуальность темы настоящего исследования обусловлена специфическими особенностями выражения комического в различных культурах и неугасающим интересом исследователей к способам реализации этой категории. Кроме того, лингвокультурологическое направление, основанное на понимании неразрывной связи между языком и культурой, становится одним из ведущих в современном языкознании.

Цель данного исследования заключается в рассмотрении этнокультурной специфики выражения комического в романах Хелен Фильдинг «Дневник Бриджит Джонс» и «Бриджит Джонс: Грани разумного». Объектом исследования выступают языковые выражения, актуализирующие категорию комического, а предметом исследования – национально-культурная специфика выражения комического в произведениях Хелен Фильдинг.

С античных времен комическое рассматривалось через противопоставление: безобразного и прекрасного по Аристотелю, ничтожного и возвышенного по Канту, мнимого и подлинно значительного по Гегелю. Ю. Б. Борев характеризует комизм как объективное и общественное по своей природе эстетическое свойство. По мнению Ю. Б. Борева, «порождением комического является социально окрашенный и одухотворенный эстетическими идеалами смех, который, отрицая одни человеческие качества и

общественные явления, утверждает другие» [2, с. 9–11]. В. Я. Пропп также указывает, что «комическое всегда прямо или косвенно связано с человеком. Неорганическая природа потому не может быть смешной, что она не имеет с человеком ничего общего» [9, с. 12]. Б. О. Дземидюк соотносит комическое с определенным видом творчества, суть которого сводится к сознательному конструированию некой системы явлений или понятий, а также системы слов с целью вызвать комический эффект [3, с. 8].

Таким образом, комическое – это культурно оформленное, социально и эстетическое значимое смешное, которое включает в себя различные формы и способы проявления. Изучение комического представляет определенную трудность, так как граница между разновидностями этой категории очень часто бывает размытой. Многие исследователи также спорят о соотношении комического и трагического, комического и безобразного [2]. М. Е. Лазарева рассматривает две группы комического, разделяя их по уровню эмоционального накала на утверждающие виды (остроумие, юмор, парадокс) и разрушающие (пародия, сатира, сарказм, гротеск) [5].

Согласно В. М. Пивову, к формам комического относятся остроумие, юмор, ирония, сарказм, гротеск, сатира [6, с. 39]. Отличительные черты *юмора* – добродушие и лёгкость. *Ирония* часто связана с осмеянием, насмешкой. Согласно К. М. Шилихиной, «ирония возникает в результате несоответствия ожидаемого и реального положения дел» [11, с. 228]. *Сарказм* – это высшая степень иронии, язвительная насмешка, передающая открытое негодование. *Сатира* имеет обличительную функцию, строится на переосмыслении объекта изображения и раскрывает его как нечто превратное, несообразное.

Следует отметить, что ни одна из форм комического не соотносится с каким-либо определенным языковым средством. Например, некоторые исследователи, рассматривая иронию, утверждают за ней статус тропа, в то время как другие трактуют ее в более широком смысле, как оценочное суждение, отношение или эффект. Так И. В. Арнольд характеризует иронию как один из тропов, определяя ее как «выражение насмешки путем употребления слова в значении, прямо противоположном его основному значению» [1, с. 128]. А. А. Потеня, напротив, утверждает, что ирония может «вовсе обходиться без образов, являясь чисто формальным утверждением, вместо отрицания», а также выступать в роли одного из тропов [7, с. 271].

Различные приёмы и средства выражения актуальны и характерны для всех перечисленных жанров комического. Вопрос о наиболее типичных способах выражения данной категории до сих пор остается открытым в лингвистической литературе, поскольку комический эффект может достигаться при участии разноуровневых языковых средств: фонетических, лексических и лексико-стилистических, грамматических и синтаксико-стилистических.

Из фонетических средств для создания комического эффекта наиболее часто используются *звукоподражание*, *аллитерация* и *рифма*. Среди лексических средств распространенными являются *фразеологические обороты*, *окказионализмы*, образные средства, такие как *эпитет*, *метафора* и *образное сравнение*, *метонимия*, а также *гипербола* и *литота*, *зевгма* и *каламбур*, и так называемая *вербальная ирония*, которая используется, чтобы подчеркнуть различие между истинным и ожидаемым. Из грамматических средств выражения комического можно выделить *степени сравнения прилагательных*, *артиклъ*. На синтаксическом уровне часто используется *инверсия*, *повтор*, *параллельные конструкции*, *антитеза*, *риторический вопрос*.

Предпочтение тех или иных средств зачастую зависит не только от индивидуальной манеры и идиостиля отдельного автора, но и от национальной культуры. Так, А. А. Зализняк относит юмор к числу культурных концептов, отображающих как общезначимые, так и сугубо национальные ценности. В юморе наиболее отчетливо, в ёмких образах, прослеживаются свойства национального характера [4, с. 554]. В этой связи мы можем рассматривать английский юмор как специфическую черту нации. По мнению

В. П. Шестакова, юмор – «существенная часть английского национального характера и необходимый элемент национального самосознания» [10, с. 188].

Яркая отличительная черта английского юмора – ироничность. В отношении юмора для англичан не существует никаких табу. Объектом иронии становится абсолютно все. Однако чаще всего англичане смеются над собой. Самоирония является яркой национальной чертой. Еще одной особенностью является чрезвычайное внимание к языку. Комическое строится на тонких намеках, эвфемизмах, сравнениях, игре слов. Именно этот неотъемлемый элемент английского национального юмора часто ставит иностранцев в тупик, поскольку большинство анекдотов и смешных ситуаций основано на двусмысленности фраз, речевых каламбурах и окказионализмах.

Еще одна особенность английского национального характера связана с так называемым «образом чудака», который является мягкой формой социального протеста, реакцией на установленные нормы поведения. Главной чертой этого образа является странность и эксцентричность, которая не порицается в английской культуре. Напротив, авторы и читатели изумляются и восхищаются умением таких героев отстаивать свое право на личное пространство, в котором каждый может позволить себе быть самим собой.

Романы «Дневник Бриджит Джонс» и «Бриджит Джонс: Грани разумного» повествуют об одинокой англичанке в возрасте 30 лет, которая постоянно находится в поиске серьезных отношений со зрелым мужчиной. Данное произведение Хелен Фильдинг изобилует различными языковыми средствами выражения комического.

Автор часто прибегает к лексическим языковым средствам:

(1) *'Has it ever occurred to you that your blouse might be suffering from... bulimia?'* [12, с. 57].

В данном примере Фильдинг использует персонификацию, чтобы в образной и шуточной форме отметить, насколько прозрачна блузка главной героини.

Эпитеты также являются ключевым средством для выражения комического эффекта:

(2) *'He's one of these super-doooper top-notch lawyers'* [12, с. 12].

Автор использует рифмованную просторечную фразу для описания профессионального таланта Марка Дарси. В данном контексте использование фразового эпитета задаёт определенный темп речи и придаёт комичность ситуации. Аналитический строй языка и склонность к экономии делают фразовые эпитеты характерной особенностью английской речи.

Наиболее часто в исследуемых произведениях мы встречаемся с иронией и самоиронией. В романах Хелен Фильдинг ирония может находить вербальное выражение или проистекать из ситуации.

(3) *'Does that mean if I talked to you really persuasively you'd leave Dad and start an affair with Auntie Audrey?'* *'Now you're just being silly, darling,'* she said. *'Exactly,'* Dad joined in. *'Auntie Audrey looks like a kettle'* [12, с. 95].

В данном эпизоде комический эффект реализуется с помощью образного сравнения, а также подкрепляется самой ситуацией. Отца героини ничуть не смущает то, что жена вот-вот бросит его ради тети Одри. Его лишь беспокоит то, что тетя Одри похожа на чайник. Здесь мы сталкиваемся с явным несоответствием реакции отца Бриджит смыслу сообщения.

Чаще всего мы находим примеры так называемой *вербальной иронии* в тексте романов. Она определяется как использование слова в значении, противоположном его словарному значению.

(4) *Valentine's Day purely commercial, cynical enterprise, anyway. Matter of supreme indifference to me* [12, с. 31].

Бриджит пытается игнорировать День Святого Валентина, демонстрируя своё безразличие к этому празднику. Однако словосочетания *supreme indifference* и *cynical enterprise* только подчеркивают тот факт, что подсознательно героиня ждёт знаков внимания в этот день.

Словотворчество – яркая черта английского юмора, и комический эффект часто достигается с помощью окказионализмов.

(5) *'How are the ear-hair clippers?'* – *'Oh, marvelously – you know – **clippy**'* [12, с. 12].

Слово *clippy* – авторское, производное от *clipper*. В данном контексте оно используется с целью создания комического эффекта. Автор использует окказионализм, который дословно может быть переведен как «щипучий». Это самое подходящее прилагательное, по мнению героя, для описания машинки для стрижки ушных волос.

Автор романа также использует образные сравнения для создания комического эффекта.

(6) *She was so tall and thin she hadn't felt the need to put the heels on, so could walk easily across the lawn without sinking, as if designed for it, **like a camel in the desert*** [12, с. 90].

Фильдинг использует образ верблюда, идущего по пустыни, описывая грациозность женщины, что является очевидной издёвкой и передает отношение Бриджит к ее конкурентке.

Рассмотрим еще один пример:

(7) *Was my mother, walking into my cafe bold as brass in a Country Casuals pleated skirt and apple-green blazer with shiny gold buttons, **like a spaceman...** "Hello, darling," she trilled. "Thought I'd pop in and see when you want your colours done."* [13, с. 1].

В данном примере Бриджит оценивает стиль своей матери и сравнивает ее с пришельцем, очевидно подразумевая нелепость в сочетании выбранных цветов. Ирония подкрепляется следующим вопросом матери Бриджит о том, когда её дочь подберёт себе верную цветовую гамму.

Наиболее характерным приемом создания комического, как в исследуемом произведении, так и британской культуре в целом, является игра слов. Распространенность полисемии и омонимии в английском языке позволяет очень активно использовать это средство.

(8) *I got in the lift to go out for a sandwich and found Daniel in there with Simon talking about footballers being arrested for **throwing matches**. 'I know it's a thuggish way to behave, but as long as they didn't actually set light to anyone I don't see what all the fuss is about'* [12, с. 35].

В данной ситуации Бриджит решает проявить смекалку, чтобы произвести положительное впечатление на мужчин, и использует слово *matches* в другом значении. Однако шутка ее остается без внимания, и, как следствие, Бриджит оказывается в глупом положении.

Главную героиню можно считать ярким примером «английского чудака». Вся её жизнь – это вереница нелепых ситуаций. Однако героиня не боится показаться «не идеальной». В английской культуре «чудаки» – это неповторимые личности, вызывающие уважение. Данный образ встречается еще в фольклоре и раскрывает специфику национального менталитета англичан. Склонность к странным поступкам и необъяснимым выходкам – это проявление индивидуализма и высшая степень иронии и самоиронии англичан. Дж. Б. Пристли отмечает, что вся литература Англии полна чудачеств, прихотей, своеобразия и духа самоутверждения: «Наша страна всегда была страной чудаков. Ими кишмя кишит английская литература прошлого, где они служат источником неистощимого веселья, которое нам облегчает душу» [8, с. 52]. Вереница образов чудаков, которая тянется от классических примеров гротескных персонажей Томаса Фильдинга, Чарльза Диккенса и Джейн Остин до современных эксцентрических героев Пэлама Грэнвила Вудхауса, Айрис Мердок, Ника Хорнби и Хелен Филдинг – свидетельство природной склонности англичан к чудачеству как проявлению независимости и индивидуальности.

В заключении хотелось бы еще раз подчеркнуть, что язык – это живая система, находящаяся под постоянным влиянием исторических событий, социальных, культурных и философских течений. Проявление культуры народа можно встретить буквально в любом произведении вербального творчества. Будучи органической частью национальной

культуры, духовным наследием предшествующих поколений, язык становится важнейшим фактором ее сохранения и развития. Именно поэтому культурологический аспект можно считать одним из самых очевидных, интересных и важных для глубокого освоения языка.

Библиографический список

1. Арнольд, И. В. Стилистика. Современный английский язык: Учебник для вузов / И. В. Арнольд. – 10-е изд. – Москва : Флинта : Наука, 2010. – 384 с.
2. Боров, Ю. Б. Комическое, или о том, как смех казнит несовершенство мира, очищает и обновляет человека и утверждает радость бытия / Ю. Б. Боров. – Москва : Искусство, 1970. – 275 с.
3. Дземидок, Б. О комическом / Б. Дземидок. – Москва : Прогресс, 1974. – 8 с.
4. Зализняк А. А. Лингвокультурологические аспекты комического (к постановке проблемы) / А. А. Зализняк // Логический анализ языка: языковые механизмы комизма / Российская акад. наук, Ин-т языкознания; отв. ред. Н.Д. Арутюнова. – Москва : Индрик, 2007. – С. 554–557.
5. Лазарева, М. Е. Языковые средства выражения иронии на материале норвежских публицистических текстов : автореф. дис. канд. фил. наук : спец.10.02.04 / М. Е. Лазарева. – Москва, 2005. – 20 с.
6. Пивоев, В. М. Ирония как феномен культуры / В. М. Пивоев. – Петрозаводск : Изд-во Петрозаводского государственного университета, 2000. – 106 с.
7. Потебня, А. А. Теоретическая поэтика: Учебное пособие для студентов филологических факультетов высших учебных заведений / А. А. Потебня. – 2-е изд., испр. – Москва : Издательский центр «Академия», 2003. – 384 с.
8. Пристли, Дж. Б. Эссе / Дж. Б. Пристли : [сайт]. – URL: <https://www.rulit.me/books/esse-read-245001-10.html>
9. Пропп, В. Я. Проблемы комизма и смеха / В. Я. Пропп. – Москва : Лабиринт, 2006. – 244 с.
10. Шестаков, В. П. Английский акцент: английское искусство и национальный характер / В. П. Шестаков. – Москва : РГГУ, 2000. – 188 с.
11. Шилихина, К. М. Современные теории иронии / К. М. Шилихина // Вестник Воронежского государственного университета. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2010. – № 1. – С. 228–230.
12. Fielding, H. Bridget Jones's Diary / H. Fielding. – London : Picador an imprint of MacMillan Publishers Ltd, 1996 : [website]. – URL: <http://www.kkoworld.com/kitablar/Helen%20Fielding%20-%20Bridget%20Jones%27s%20Diary.pdf>
13. Fielding, H. Bridget Jones: The Edge of Reason / H. Fielding. – London : Penguin Books; Reprint edition, 2001 : [website]. – URL: <https://onlinereadfreenovel.com/helen-fielding/34849-bridget-jones-the-edge-of-reason.html>

Щербакова Е.К., студентка 3 курса Лингвистического института

Заюкова Е.В., канд. филол. н., заведующий кафедрой перевода и межкультурной коммуникации

Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ СРЕДСТВ ОПИСАНИЯ ФЕНОМЕНА *BREXIT* С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

Аннотация. *Статья посвящена рассмотрению особенностей передачи средств описания феномена Brexit с английского языка на русский. Актуальность темы заключается в том,*

что выход Соединенного Королевства из Европейского Союза стал важнейшим событием исторического и мирового масштаба, поэтому его стоит рассмотреть с переводческой точки зрения, как он отражается и в русском языке, русской культуре.

Ключевые слова: Брексит, перевод, неологизм, политический дискурс.

**E.K. Shcherbakova,
E.V. Zayukova**

FEATURES OF THE TRANSFER OF MEANS OF DESCRIBING THE BREXIT PHENOMENON FROM ENGLISH INTO RUSSIAN

Abstract. *The article is devoted to the consideration of the peculiarities of the transfer of the means of describing the Brexit phenomenon from the point of translation from English into Russian. The relevance of the topic lies in the fact that the exit of the United Kingdom from the European Union was the most important event of historical and global scale, so it is worth considering from a translation point of view, as it is reflected in the Russian language and Russian culture.*

Key words: Brexit, translation, neologism, political discourse.

Данный феномен имеет прямое отношение к политике, которая обсуждается и изучается в любой точке мира вне зависимости от языка, возникают новые темы для обсуждения, споры, конфликты, а также политические термины, характерные для того или иного государства.

При рассмотрении национальной культуры языка можно увидеть неразрывную связь с языковой картиной мира любого языка, разглядеть специфический набор общечеловеческих черт, с помощью которых может формироваться язык.

Ряд ученых (Стернин И. А., Ларина Т. В., Стернина М. А.) выделяют одно очень важное качество, присущее англичанам – это стремление к компрессии речи. О важности и месте словообразования путем аббревиации в свое время писал О. Есперсен: «Сокращения...нигде не являются столь многочисленными как в современном английском языке». [1, с. 550–551]. Поэтому сокращения представляют одну из наиболее характерных черт развития английского языка на данном этапе.

В мировой лингвистике эту тенденцию именуют по-разному:

– Г. Пауль – «экономией языковых средств» [3, с. 358].

– О. Есперсен – «теорией удобств» [1, с. 404].

– А. Мартине – «принципом экономии» [4, с. 532–533].

– Е. Д. Поливанов – «ленью человеческой» [5, с. 376].

Несмотря на многообразие названий, суть языковой экономии заключается в следующем: языковая экономия – это универсальная категория, присущая всем языкам мира, характеризующаяся стремлением экономить, избегать чрезмерных затрат физиологических и психологических усилий при пользовании речью и проявляющаяся на всех уровнях языковой системы. Г. Спенсер рассматривал вопрос лингвистической экономии в ее количественном понимании. Он утверждал, что в процессе развития, следуя «естественным законам эволюции» язык движется от сложного к простому.

Появление неологизма «Brexit» датируется 15 мая 2012 года в статье «Stumbling towards the Brexit» («Стремясь к Брекситу»). С лингвистической точки зрения, считается, что этот термин образован по образцу Grexit (Greece/Greek + exit), термина, появившегося ранее в этом году в связи с возможностью выхода Греции из ЕС.

Заметим, что Brexit имеет два возможных варианта произношения:

['breksɪt] – распространенное произношение в Великобритании.

['bregzɪt] – это вариант произношения, распространенный в Соединенных Штатах.

Важной частью работы является рассмотрение феномена с точки зрения выражения его языковых репрезентантов, которые отразили национальную идею выхода

Великобритании из Европейского Союза. В результате того, что средства реализации концептов в языке различны, брексит не является исключением в вариативности выражения в английском языке.

Средствами языковой репрезентации концепта Brexit могут выступать:

- отдельные лексемы: *to Brexit, Brexitography, Brexitology, Brexiteer*;
- аббревиатуры или сокращения: *Brentry, Beleave, Brexchosis*;
- фразеологические словосочетания: *“Is the Brexit Juice Worth the Squeeze”*
- свободные словосочетания: *hard Brexit, soft Brexit*;
- метафорические словосочетания: *spicy Brexit, clean Brexit, bad-tempered Brexit, dirty Brexit*;
- предложения и тексты: *Brexit means Brexit*.

Чаще всего феномен представлен в языке отдельным словом, однако, как правило, он соотносится более чем с одной лексической единицей.

Языковые средства необходимы не для существования, а для сообщения о феномене. Так как он актуализирует в процессе мыслительной деятельности свои различные стороны, то все его богатство содержания может быть раскрыто только при помощи совокупности средств языка, каждое из которых может раскрыть лишь его часть [6, с. 23].

Языковая среда находится в постоянном движении и изменении. Человек приспосабливается к среде, вносит в нее определенные изменения, а среда, в свою очередь, изменяясь сама, вносит изменения в существование человека. Таким образом, слово *Brexit* стало самостоятельной лексической единицей, а также основой для образования новых слов. Сам процесс возникновения нового слова проходит несколько этапов: 1) человек создает неологизм; 2) слово социализируется; 3) слово закрепляется в системе языка, затем оно приобретает прагматическую и коммуникативную компетенции носителями языка.

С момента появления *Brexit* появилось много других слов, многие из которых использовали *Brexit* либо в качестве модели, исходного слова, либо просто как ресурс для создания других слов. Например, англичанин Саймон Робертс создал лексикон слова *Brexit*, собрав почти 5000 выражений из социальных сетей и новостей.

Одними из ярких примеров появления новых слов, связанных с распространением феномена, являются такие языковые единицы, как:

– *Trexit* имеет много значений, однако в основном это качается импичмента президента США Дональда Трампа.

В английском языке также появились слова, отличные от модели словообразования по типу «*Brexit*», но связанные с этим феноменом:

1) *Brentry* [Britain/British + entry] – слово было придумано для обозначения вступления Великобритании в европейское экономическое сообщество;

2) *Bremain* [Britain+ remain]. *Breconsideration of the whole darn thing, and the final victory of Bremain. A period of calm Brefflection is now called for* (Поптал *The Times* URL: *co.uk, www*). (*Bremain* передается с помощью описательного перевода: *Быть за то, чтобы Британия осталась в ЕС*) (перевод наш – Щербакова Е.К.).

Появились такие неоклассические соединения как: *Brexitography, Brexitology and Brexitophobia*, (перевод наш при помощи практической транскрипции – *Брекситография, Брекситология, Брекситофобия*) (Щербакова Е.К.).

Что касается конверсии, то три существительных были превращены в глаголы: *bregret, Brexit and regrexit* (перевод наш при помощи описательного перевода – *сожалеть о решении выхода Великобритании из ЕС, выйти из ЕС, раскаиваться из-за выхода Великобритании из ЕС*) (Щербакова Е.К.).

Самым достоверным источником проверки написания или перевода слова, а также других его характеристик служат словари. С точки зрения лексикографии включение *Brexit* в Оксфордский словарь интересно тем, что слово продолжает развиваться и служит основой для появления новых слов и идиоматических выражений. Некоторые из них также зафиксированы в словаре, например *Soft Brexit* («Мягкий выход из Евросоюза», в результате

которого Великобритания оставляет за собой членство в Общем рынке, но покидает политический клуб) и Hard Brexit («Тяжелый выход из Евросоюза», подразумевающий отказ от Европейской экономической зоны, Таможенного союза, Европейского парламента и других политических институтов). Термины hard Brexit и soft Brexit, описывающие различные сценарии выхода, являются неофициальными, однако широко используются в средствах массовой информации.

(1) *In a "soft Brexit", Britain would be out of the EU but would retain strong economic ties, make budgetary contributions, and allow free movement of people. Investors worried about a "hard Brexit" sent the pound to a three-decade low* [9].

Далее последуют примеры, как данные термины используются в русских источниках:
Soft Brexit:

(2) *Его заключению может воспрепятствовать план «мягкого брексита», обнародованный британским правительством, поскольку он предусматривает действие европейских правил ради сохранения торгового партнерства между Великобританией и ЕС. Трамп уже назвал soft brexit «убийственным». (Радио Свобода)*

Hard Brexit:

(3) *В случае выхода без соглашения (hard Brexit) Соединенное Королевство останется без торговых соглашений, поскольку, пока оно было членом ЕС, все торговые отношения строились через торговые соглашения ЕС с другими странами.*

(4) *Обратите внимание на Британию. Во-первых, ситуация с коронавирусом там накладывается на «жесткий Брексит». Во-вторых, новый штамм коронавируса там был обнаружен еще в сентябре* [8].

Здесь же мы рассмотрим и другие примеры использования производных от брексита на уровне слов и словосочетаний. Нередко преподаватели и исследователи политологии утверждают, что объяснение мировой политики является сложной задачей. Для таких случаев политики часто используют метафоры, которые помогают лучше объяснить обществу политический мир. В политике метафоры работают, соединяя политические понятия с неполитическими. В результате этого, наряду с такой характеристикой феномена Brexit как мягкий и жесткий, к нему присоединились и другие качественные прилагательные и образовали словосочетания: dirty Brexit – грязный брексит, spicy Brexit – острый брексит, bad-tempered Brexit – злой брексит.

Чистый и грязный Брексит: Премьер - министр Тереза Мэй ввела альтернативные метафоры в дебаты о Брексите. Она использует метафору «чистый брексит», чтобы описать стратегию Великобритании на переговорах по Брекситу.

(5) *Theresa May will insist Britain must have a clean Brexit with the EU* [10].

Используя метафору «чистый брексит», Тереза Мэй подчеркивает «чистый разрыв» с ЕС, подразумевая, что Великобритания уйдет быстро и насовсем. «Грязный брексит» скорее не влечет за собой никакого соглашения после нескольких месяцев обсуждений. Тем не менее, возможны различные интерпретации этих метафор. Они могут, например, также побудить людей задуматься о целостности переговоров по Brexit. «Чистый брексит» будет означать, что ЕС и Великобритания не торопятся вести переговоры о точном, всеобъемлющем и взаимовыгодном соглашении. «Грязный брексит» может свидетельствовать о поспешных и необоснованных суждениях. Таким образом, интерпретация этих метафор зависит от контекста, в котором они используются, и от политиков, которые их используют.

Острый брексит (сравнивается также с мягким): в контексте *Brexit* одна из самых простых интерпретаций заключается в том, что эти слова иллюстрируют степень соглашения между двумя сторонами по поводу важных решений. Например, «острый брексит» характеризуется повышением напряженности между политиками, в то время как в сценарии «мягкого брексита» может быть не так много политических конфликтов.

Одной из особенностей английского общения является постоянное присутствие юмора как в самом политическом дискурсе, так и в соцсетях и межличностном общении. Например:

- *Make love. Not Brexit* (аллюзия к слогану представителей американской контркультуры 1960-х гг., выступавших против войны во Вьетнаме: *Make love, not war*).

- Как следствие, в СМИ появилась игра слов *Brexit* и *breakfast*: *Brexit breaks breakfast? Hard Brexit could mean hard luck for fry-up fans*. (Брексит прерывает завтрак? Брексит может стать неприятным сюрпризом для любителей поджаристого завтрака). Так как Великобритания традиционно трепетно относится к завтраку, такая метафора звучит угрожающе.

- *Brexit means Brexit* – это самый известный каламбур, принадлежащий Терезе Мэй со значением: «Уходя, уходи». Это высказывание вызвало в СМИ массу провокационных статей, в которых это высказывание доводится до полного абсурда и включается в языковую игру, например: «What does ‘Brexit means Brexit’ mean?») (*Перевод наш – Щербакова Е.К. - Что «Брексит значит брексит» значит?*), что наводит читателя на мысль, что позиция Мэй несостоятельна, не продумана.

- Позже появился неологизм «*Brexchosis*» (*по аналогии с такими языковыми единицами как psychosis, trichosis*), придуманный также Борисом Джонсоном. (*Brexchosis – чувство отчаяния среди тех, кто верил до последнего, что Британия останется в составе ЕС*) (*Перевод наш – Щербакова Е.К.*)

- В газетных статьях нередко задается вопрос “Is the Brexit Juice Worth the Squeeze?” («Стоит ли брексит свеч?»). Этот вопрос показывает обеспокоенность авторов статей выходом Великобритании из Евросоюза.

Таким образом, *Brexit* широко используется для обозначения крупнейшего политического события в новейшей истории мира. Благодаря обсуждению в прессе сам по себе неологизм *Brexit* стал отдельной и вполне осмысленной структурой, наделенной динамикой, яркими метафорами и оценочными эпитетами. В российском дискурсе *Брексит* обсуждается достаточно нейтрально, сам феномен и образованные от него неологизмы переводятся на русский язык, как правило, с помощью калькирования или описательного перевода.

Также стоит отметить, что теоретическая значимость данной работы заключается в конечном определении статуса *Brexit* в рамках языковой картины мира и реалий, связанных с ним, посмотреть, как эти реалии передаются на русский язык.

Практическая значимость состоит в том, что результаты исследования могут быть использованы в качестве дополнения к словарям, так как практическая часть курсовой работы направлена на применение переводческих знаний и умений и, соответственно, на перевод реалий, связанных с феноменом *Brexit*.

Библиографический список

1. Есперсен, О. Философия грамматики / О. Есперсен. – Москва : Изд-во иностр. лит-ры, 1958. – 404 с.
2. Стернин, И. А. Очерк английского коммуникативного английского поведения / И. А. Стернин. – Воронеж : изд-во «Истоки», 2003.
3. Пауль, Г. Принципы истории языка / Г. Пауль. – Москва : Иностран. лит., 1960. – 500 с.
4. Мартине, А. Основы общей лингвистики / А. Мартине // Новое в лингвистике. – Вып. III. – Москва, 1963. – С. 532–533.
5. Поливанов, Е. Д. О принципах языковой эволюции / Е. Д. Поливанов // Статьи по общему языкознанию. – Москва : Наука, 1968. – 376 с.
6. Мухутдинова, Ф. Б. Методы проведения концептуального анализа в отечественной лингвистике / Ф. Б. Мухутдинова // Актуальные проблемы лингвистики и

межкультурной коммуникации : межвуз. сб. науч. тр. – Магнитогорск : МаГУ, 2004. – Вып. 2. – С. 23–30.

7. Портал “The Times.co.uk” : [сайт]. – URL: <https://www.thetimes.co.uk/article/i-predict-brecession-and-then-bremorse-7zx3hfkw8>

8. Радио Свобода : [сайт]. – URL: <https://www.svoboda.org/a/29360459.html>

9. Oxford Dictionary : [сайт]. – URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/brexit?q=brexit>

10. The Sun : [сайт]. – URL: <https://www.thesun.co.uk/news/>

Раздел 4. МАТЕРИАЛЫ XIII МЕЖРЕГИОНАЛЬНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ ИМ. И.К. ШАЛАЕВА «УПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫМИ ПРОЦЕССАМИ В ОБРАЗОВАНИИ: ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ МЕНЕДЖЕРА СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОРГАНИЗАЦИОННОМ КОНТЕКСТЕ»

*Баева Е.В., канд. пед. н., доцент кафедры управления образованием
Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул*

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ МЕНЕДЖЕРА ОБРАЗОВАНИЯ: СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ

Аннотация. В статье раскрываются проблемы профессионального развития менеджера образования, стоящие перед системой образования. Определены составляющие профессиональной компетенции менеджера образования. Выделены и раскрыты этапы разработки проект профессионального стандарта «Руководитель образовательной организации (управление в сфере образования)». Актуализированы «новые» контексты развития системы дополнительного профессионального образования в Российской Федерации.

Ключевые слова: Профессиональное развитие менеджера образования, личностный потенциал менеджера образования, профессиональная компетентность менеджера образования, проект профессионального стандарта «Руководитель образовательной организации (управление в сфере образования)», инновационный характер развития образовательных систем, статус руководителя образовательного учреждения, профессиональный стандарт как управленческий инструмент, «новые» контексты развития системы дополнительного профессионального образования в Российской Федерации.

E.V. Baeva

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF AN EDUCATION MANAGER: MODERN CHALLENGES

Abstract. The article reveals the problems of professional development of an education manager facing the education system. The components of the professional competence of an education manager have been determined. The stages of development of a draft professional standard "Head of an educational organization (management in the field of education)" are highlighted and disclosed. The "new" contexts of the development of the system of additional professional education in the Russian Federation have been updated.

Key words: Professional development of an education manager, personal potential of an education manager, professional competence of an education manager, draft professional standard «Head of an educational organization (management in the field of education)», contexts of development of the system of additional professional education in the Russian Federation.

Одним из приоритетных направлений современной социальной политики Российской Федерации является модернизация всех уровней образования, обусловленная вызовами времени, диктующими её необходимость. Вызовы – это наиболее значимые проблемы, стоящие перед системой образования, представляющие собой комплексный, системный и, как правило, межотраслевой характер, являющиеся ключевыми для функционирования и развития всей системы образования, решение которых требует зачастую достаточно больших

периодов времени, определенных усилий всего общества, а также нестандартных подходов к решению данного вопроса.

В настоящее время создаются новые образовательные стандарты, происходит обновление инфраструктуры, а также содержания образования, оценка эффективности работы образовательной организации. Современное образовательное пространство активнее сталкивается с требованиями новой экономики, процессами глобализации, появлением новых технологий управления.

Как следствие, в новых социо-экономических условиях актуализируется необходимость профессионального развития личностного потенциала менеджера образования, речь идёт о том, что сегодня в психолого-педагогической литературе называют по-английски softskills или универсальными компетенциями. Новые требования, предъявляемые к профессиональной подготовке руководителей образовательных организаций, тесно взаимосвязаны с изменениями в подходах к управлению образовательной системой, эффективное управление которой, в большинстве случаев, является определяющей силой и главным драйвером её развития.

Можно сказать, что современный менеджер образования – это собирательный образ, включающий в себя целый набор управленческих профессий и функций, требующий совершенно определённых знаний, конкретных навыков использования аналитических, организационных инструментов, а также способности выстраивать коммуникацию и осуществлять работу в команде. Очевидно, что это лидер, который постоянно находится в режиме многозадачности и находит возможности в нестандартных бизнес-ситуациях.

В социально-экономической сфере, к которой принадлежит и образовательная среда, компетентность используется при характеристике профессиональной деятельности руководителя. Таким образом, профессиональная компетентность менеджера образования – характеристика, отображающая деловые и личностные качества специалиста, определённый уровень знаний, умений, опыта практической деятельности, необходимых и достаточных для того, чтобы достичь конкретной цели в определенном виде профессиональной деятельности, а также моральную позицию руководителя образовательной организации.

Профессиональную компетентность менеджера образования можно рассматривать как:

- качество действий руководителя образовательной системы, обеспечивающих своевременное и оптимальное решение управленческих проблем и типичных профессиональных задач; видение проблем и их эффективное решение;
- нахождение нестандартных решений задач;
- гибкость и готовность принимать происходящие изменения в социокультурном пространстве,
- умение их инициировать и, соответственно, осуществлять управление ими;
- владение современными технологиями управления качеством образования, а также коллективом;
- владение проектными технологиями; умение видеть, развивать возможности и ресурсы работников образовательной системы.

В настоящее время современная наука аккумулирует в себе определённый опыт изучения проблем профессиональной деятельности и развития компетентности. В фундаментальных трудах Д. Бодди и Р. Пэйтона, М. Мескона, М. Альберта, Дж. Равена исследованы общетеоретические аспекты менеджмента как философии, теории и практики управления, описаны различные виды компетентностей, в том числе и управленческая.

В отечественной науке в исследованиях А. А. Деркача, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой и др. представлен анализ профессиональной компетентности. Профессиональную компетентность в образовании, а также в управлении образованием рассматривали Г. С. Никифоров, В. И. Франчук и др. В трудах Н. В. Кузьминой, В. С. Лазарева, О. Е. Лебедева, А. М. Моисеева, М. М. Поташника, В. А. Сластенина, П. И. Третьякова, К. М. Ушакова, И. К. Шалаева, Т. И. Шамовой и др. особое внимание

уделяется профессионализму руководителя школы при актуализации проблем управления развитием системы образования.

Основные методологические принципы управленческой деятельности, факторы и условия эффективного управления развитием личности педагога и коллектива представлены в работах А. Г. Ковалева, К. К. Платонова, Р. Х. Шакурова и др. Основные сущностные характеристики деятельности менеджера образованием и их особенности исследовали Ю. П. Воронова, Л. Д. Кудряшова, К. Левин и др.

Анализ особенностей управленческих стратегий современных российских менеджеров, основные составляющие профессионализма представлены в работах А. В. Брюханова, М. Н. Макаровой, С. Ю. Рощина и др.

Следует отметить, что в настоящее время работа менеджера образования приобретает новое качественное содержание в связи с реализацией Национальных проектов, а также принятым Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», где определен статус руководителя образовательной организации, декларирована автономность школьных организаций, а также уточнены характеристики демократизации управления образованием.

Таким образом, на современном этапе востребован руководитель образовательных организаций, готовый учитывать изменения в экономике страны, социуме, осуществлять управление инновациями, а также проектировать траекторию профессионального развития педагогических и управленческих кадров. Несомненно, что все это актуализирует «новые» контексты развития системы дополнительного профессионального образования в Российской Федерации.

Приоритетом для данной системы, на наш взгляд, становится личность менеджера образованием, идентифицирующая себя в современных аспектах компетентности, конкурентоспособности, эффективности при осуществлении выбора индивидуальной образовательной стратегии профессионального роста.

В различных профессиональных сообществах актуализируется ведущая роль директора образовательной организации в реализации национального проекта «Образование» и, соответственно, возросшие требования к профессиональным компетенциям современных руководителей образовательных систем со стороны органов управления, учредителя, социума, в связи с этим речь идет об актуальности разработки и внедрении стандарта, который сможет аккумулировать все требования к профессиональному профилю руководителя образованием.

В условиях интенсивных социально-экономических преобразований потребность в высококвалифицированных руководителях образовательных систем, обладающих соответствующими современным требованиям эффективными профессиональными навыками, явно возрастает. Как следствие, идёт увеличение и набора компетентностей, необходимых и достаточных для эффективного и качественного управления, что связано и с изменениями социально-экономического характера развития страны.

Инновационный характер развития образовательных систем требует отработки у их руководителей следующих функций – трех аспектов управленческой работы:

- аналитические и инновационные практики,
- стратегическое планирование,
- организация партнерства.

Организация социального партнерства, использование распределенного руководства в управлении образовательной системой требуют от менеджера образования определённых компетентностей к работе в условиях договора – взаимных обязательств. Договор в данной ситуации следует рассматривать с позиции трех аспектов их заключения:

- формального (наличие документов и фиксация обязательств),
- педагогического (механизмы взаимных обязательств, направленные на качественные, позитивные изменения педагогических процессов и самой образовательной среды для участников образовательного процесса),
- социального (способности руководства к созданию определённых коалиций).

Для реализации Закона «Об образовании в РФ» разработан проект профессионального стандарта «Руководитель образовательной организации (управление в сфере образования)» с целью определения основных требований и оценки компетенций руководителей различных образовательных организаций, включая и руководителей школы. Но который, к сожалению, еще пока не утверждён.

Разработка профессионального стандарта по руководству образовательной организации имеет долгую и не совсем простую историю, анализ которой позволяет выделить определённые этапы:

1. Попытка выделения общих для всех образовательных организаций управленческих функций. На данном этапе были согласованы основные квалификационные требования к руководителям образовательных организаций, а также структура стандарта (выделение обобщенных трудовых функций в логике предметов управления: руководство образовательной деятельностью, руководство развитием, управление ресурсами, управление научно-исследовательской, опытно-конструкторской, учебно-производственной деятельностью и т.д.).

2. Разработка версии профессионального стандарта, где обобщённые трудовые функции были выделены по уровням образования (всего три уровня). На обозначенном этапе активно велась работа по проектированию проекта профессионального стандарта по принципу сделать стандарт, как можно более простым и понятным для его пользователей, учитывая все необходимые трудовые функции, выполняемые руководителями образовательных организаций, необходимые им для этого знания и умения.

3. В апреле 2017 г. на заседании рабочей группы Минобрнауки России по вопросам разработки и применения профессиональных стандартов принято решение о нецелесообразности дальнейшей разработки профессионального стандарта «Руководитель образовательной организации» в текущей версии и структуре. Принято решение – осуществление подготовки «ФИРО» следующих проектов профессиональных стандартов:

- по управлению профессиональной образовательной организацией,
- по управлению организацией дополнительного профессионального образования. В течение 2017 г. данные проекты профессиональных стандартов были разработаны.

4. В мае 2018 г. направление проектов профессиональных стандартов в Минтруд России для прохождения установленных законодательством процедур согласования и утверждения.

5. В 2019 г. – итоговая доработка проектов профессиональных стандартов, а также их направление в Минтруд России и осуществление сопровождения прохождения процедур дальнейшего их утверждения.

Безусловно, профессиональный стандарт как документ, регламентирующий набор трудовых функций, а именно, профессиональных компетентностей менеджера образования, способен внести значительный вклад в формирование качественных образовательных услуг, предоставляемых образовательной организацией; может стать основой для создания систем сертификации и аттестации различных категорий персонала, для разработки и реализации программ развития человеческих ресурсов, а также для создания и внедрения согласованных программ подготовки и переподготовки управленческих и педагогических кадров.

Профессиональный стандарт как управленческий инструмент, на наш взгляд, можно соотнести с понятием «квалификационный уровень», так как он представляет собой систему, основанную на компетенциях, требований к профессии, определённую модель специалиста. В таком формате в условиях различных процессов управления в сфере образования профессиональный стандарт руководителя образовательной организации будет способствовать постоянному профессиональному росту менеджеров в сфере образования.

Таким образом, современные высокие общественные ожидания от системы образования можно реализовать только посредством внедрения стандартизации во все аспекты деятельности образовательной системы, так как, внедрение единых требований, моделей и средств для оценки профессиональных компетенций руководителя

общеобразовательной системы позволят сформировать единый стандарт обязательных требуемых компетенций. На наш взгляд, составляющие профессиональной компетентности менеджера образования соотносимы с перечнем обобщенных трудовых функций, входящих в Профессиональный стандарт руководителя в сфере образования.

Современная целевая функция кадрового отбора менеджера образования должна выстраиваться по следующему принципу: не требования к компетенциям, чтобы занять должность, а требования к результату деятельности, и соответственно, требования к профессиональным компетенциям индивидуума, менеджера образования, чтобы он смог достичь данного результата. Тем не менее, современное образование в России на сегодняшний день характеризуется глубокими противоречиями, и данные вызовы требуют своего разрешения.

Библиографический список

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 31.12.2014, с изм. от 02.05.2015) «Об образовании в Российской Федерации» : [сайт]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_166143 (дата обращения: 28 апреля 2021).
2. Проект профессионального стандарта «Руководитель образовательной организации (управление в сфере образования)» : [сайт]. – URL: http://pushkin-nsk.ucoz.ru/standart_rukovoditelja.pdf (дата обращения: 11 мая 2021).

Давыдова О.И., заведующий МБДОУ «Детский сад №260», аспирант
МБДОУ «Детский сад №260»
Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул

РУКОВОДИТЕЛЬ В СИСТЕМЕ УПРАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОСТРАНСТВОМ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается содержание современного образовательного пространства дошкольной образовательной организации. Раскрываются основные аспекты управленческой деятельности, анализируются понятия управление, руководство, менеджмент, организация. Определены особенности управленческой деятельности, факторы, которые оказывают влияние на эффективность труда руководителя.

Ключевые слова: современная дошкольная образовательная организация, образовательное пространство дошкольной образовательной организации, управление, руководство, менеджмент, организация, особенности управленческой деятельности.

O.I. Davydova

HEAD IN THE MANAGEMENT SYSTEM OF THE MODERN EDUCATIONAL SPACE OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

Abstract. The article examines the content of the modern educational space of a preschool educational organization. The main aspects of management activity are revealed, the concepts of management, leadership, management and organization are analyzed. The features of management activities, factors that influence the efficiency of the head of the kindergarten have been determined.

Key words: modern preschool educational organization, educational space of a preschool educational organization, management, leadership, organization, features of management activities.

С 2012 года стремительно меняется представление о дошкольной образовательной организации, введены новые нормативные требования, образовательные стандарты, профессиональные стандарты педагогических работников, руководителей.

Пересматриваются подходы к осуществлению дошкольного образования, меняется его значение, система оценивания, планируемые результаты.

Значимым становится развитие целостного образовательного пространства детского сада, определяющего структуру, содержание и качество образования, предоставляемого здесь.

С учетом современных изменений сущность деятельности дошкольной образовательной организации – реализация образовательной деятельности в группах определенной направленности в соответствии с образовательной программой дошкольного образования. Образовательное пространство детского сада представляет собой систему отношений (воспитанники, педагоги, родители (законные представители), систему процессов (образование, присмотр, уход), систему жизнедеятельности (условия и ресурсы).

Также необходимо отметить, что исследователи, практики определяют общие нерешенные вопросы в системе дошкольного образования:

- увеличение рабочей нагрузки (увеличенная нагрузка на воспитанников, педагогов, руководителей);

- увеличение объема услуг (количество воспитанников в детском саду, в группе, соотношение проектная мощность/объем муниципального задания, норма/фактическое наполнение в группе);

- увеличение родительского напряжения;

- увеличение требований к функции руководителя (увеличенное количество процессов);

- увеличение нестабильности коллектива, штатного расписания (текучесть кадров, оптимизация штатного расписания).

Так, управленческую стратегию, с одной стороны, определяют особенности содержания современного образовательного пространства конкретного учебного заведения, с другой стороны, – современные изменения, не решенные вопросы и перспективы дошкольного образования в целом.

Кем же является сегодня руководитель, из каких направлений, особенностей состоит его работа?

Прежде всего, необходимо отметить, что управление дошкольной образовательной организацией, в силу того, что его осуществляет субъект (руководитель), следует рассматривать как деятельность, как один из видов профессиональной практической деятельности.

Многие исследователи, практики, считают, что управленческая деятельность руководителя включает в себя управление, руководство, менеджмент, организацию. Каждое из данных действий имеет свое значение и содержание.

В науке термин управление по-разному толкуется в рамках различных дисциплин. Анализ психолого-педагогической литературы, показал, что многие авторы в определение включают признаки управления: это определенные структуры, наличие порядка этих структур, а также ожидаемые от него результаты, условия, касающиеся качества субъекта управления.

В общем понимании управление – направленное воздействие на процессы для изменения их прохождения, с целью достижения желательного результата или избегания нежелательного [6]. Управление – это воздействие субъекта (управляющей системы) на объект (управляемую систему) для получения запланированного результата [4].

Управленческая практика показывает, что деятельность руководителя напрямую связана с руководством – частью управленческой деятельности.

Считается, что руководство – это направленное воздействие на сотрудников, коллектив, в результате которого достигается повышение производительности труда.

Исследователи выделяют два основных понимания руководства: рационалистическое – этот подход акцентируется на отношениях власти и подчинения; поведенческое – создание условий для того, чтобы члены коллектива могли реализовать профессиональные интересы, пробуждение к хорошей работе, но не к принуждению.

Можно сказать, что руководим людьми, управляем процессами.

В Российской Федерации менеджмент в образовании выступает как педагогический менеджмент (Ю. А. Конаржевский [2], П. И. Третьяков, Т. И. Шамова [5] и др.), ориентированный на гуманизацию управления, на гуманизацию отношений между управляющей и управляемыми системами, на привнесение в эти отношения субъект-субъектного (взаимно активного) характера [1].

Понятие менеджмент вошло в практику детского сада в 1990 годах.

В настоящее время менеджмент в образовании представляет собой – эффективное управление образовательными системами (комплекс мер, методов технологий), деятельность, направленную на повышение качества функционирования образовательной системы, образовательного пространства отдельной образовательной организации.

По мнению А. А. Майера, отличительными характеристиками менеджмента являются:

- эффективное управление;
- управление с выгодой;
- статусность управления [4].

Анализируя содержание понятия организация, мы сделали вывод, что это особая деятельность, которая так же входит составной частью в общую функциональную структуру процесса управления.

Организатор – тот, кто устраивает, основывает, организует что-либо.

Организация в образовании – это функция управления, направленная на реализацию плана. Способ упорядочивание элементов какой-либо системы образовательного пространства (распределение ответственности, составление плана образовательных мероприятий по теме и т. д.).

Необходимо понимать, что руководитель не может только руководить кадрами или организовывать процессы. Талант профессиональной деятельности руководителя раскрывается в совмещении руководства, эффективного управления образовательными системами, организацией процессов, представляющих целостность управляющей работы.

Помимо этого, управленческая деятельность характеризуется рядом особенностей [1, с. 288]:

– Субъектность. По своему содержанию любая деятельность характеризуется субъектом деятельности. Личные качества, профессиональная позиция, опыт, мировоззрение субъекта играют существенную роль в целеполагании, содержании и результативности управления.

– Самостоятельное определение цели или целей с установлением параметров допустимых отклонений для управления, осуществляемого руководителем, является неотъемлемой чертой. На практике руководитель формулирует не только цель своей деятельности, но и цель деятельности управляемой системы, формулирует способы достижения цели дошкольного образования в конкретном учреждении.

– Творческий характер управленческой деятельности. С одной стороны процесс управления невозможно полностью формализовать, в нем всегда присутствуют как неопределенные факторы, так и элементы творчества. С другой стороны деятельность руководителя во многом регламентирована существующими правовыми, этическими и другими нормами, ограничено ресурсами, нерешенными вопросами в системе дошкольного образования.

– Необходимость моделирования (прогнозирования поведения управляемой системы в зависимости от управляющих воздействий). К примеру, руководителю необходимо уметь прогнозировать поведение сотрудников как реакцию на то, или иное управленческое решение. Искусство руководства, заключается в том, чтобы добиться от сотрудников

определенных действий. Имея модель поведения сотрудника, найти какие действия, он будет выбирать притом или ином механизме управления. А затем найти механизм, приводящий к нужным действиям сотрудника. Более того руководителю необходимо прогнозировать не только действия сотрудников, но и всю ситуацию.

– Ответственность руководителя за процесс и результат своей деятельности и деятельности управляемых им субъектов и (или) объектов. Руководитель несет ответственность не только за непосредственные результаты своей собственной деятельности, но и за ее опосредованный результат – за целостное состояние образовательного пространства дошкольной образовательной организации. Причем эту ответственность (во всех ее аспектах – социальном, экономическом, материально-техническом и др.) он несет и перед управляемой системой, и перед внешней средой. То есть спецификой управленческой деятельности является социальный характер ее процесса и результата.

– Развитие и адаптация. Особенностью управленческой деятельности является необходимость развития, как руководителя, так и целостного образовательного пространства дошкольной образовательной организации, их адаптация к изменяющимся внутренним и внешним условиям. Развитие руководителя может осуществляться как саморазвитие.

– Опосредованность результата управленческой деятельности заключается в том, что непосредственным результатом управленческой деятельности является управляющее воздействие, оказываемой на управляемую систему. Осуществляется это воздействие не само по себе, а с целью обеспечить требуемое поведение управляемой системы.

Предметом управленческой деятельности руководителя является целостная деятельность образовательной организации. То есть конечным (опосредованным) результатом управленческой деятельности руководителя является результат (состояние) образовательного пространства дошкольной образовательной организации. И именно по этому результату оценивается эффективность управленческой деятельности руководителя.

Помимо нерешенных вопросов, современных требований существуют факторы, которые оказывают влияние на эффективность труда руководителя. А. С. Красиков объединяет их в две группы:

- факторы субъективные;
- факторы объективные [3].

К субъективным факторам он относит следующие.

– Способности. Профессиональная деятельность руководителя предполагает проявление определенных способностей. Его профессия предъявляет высокие требования к уровню развития определенных способностей. Это интеллектуальные способности и специальные способности для руководящей должности (способность к лидерству, быстрому обучению, доминированию и т.д.).

– Деловые качества. Для выполнения должностных обязанностей руководителя необходима личная зрелость, деловые качества, ответственность, лидерство, коммуникабельность и т.д.

– Принятие социальной роли заключается в понимании руководителем требований, которые предъявляются со стороны социальных инстанций. Руководитель должен понимать и принимать заказ учредителя, родителей (законных представителей). Результативность труда руководителя зависит от согласованных действий, понимания собственных обязанностей, принятия требований со стороны вышестоящих организаций, контролирурующих органов. Также, если управленческая деятельность не отражает целостного выполнения должностных обязанностей, понимания общественной роли, то качество деятельности постепенно будет снижаться.

– Внешняя и внутренняя мотивация. Потребности руководителя должны реализовываться в процессе профессиональной деятельности. Качество деятельности руководителя, напрямую завися от внутренней и внешней мотивации.

– Взаимодействие руководителя с вышестоящим руководством. Построенное по определенным законам, требованиям взаимодействие руководителя с руководством

(учредителем) должно опираться на нормы корпоративной культуры. Каждому руководителю важно доверие, взаимопонимание, с вышестоящим руководством, которые определяют степень удовлетворенности от выполняемой работы, отношение к системе образования в регионе, готовность к выполнению поставленных задач.

– Взаимодействие с сотрудниками детского сада. Эмоциональный микроклимат в дошкольной образовательной организации зависит от каждого участника образовательных отношений и, прежде всего, задается руководителем, который определяет характер взаимодействия.

– Трудовая этика, мораль. Этика служебного поведения, педагогическая этика определяют поведенческие аспекты. Проявляются в особенностях взаимодействия, принятии этических норм и правил сотрудниками образовательной организации, выполнении ими трудовых функций.

– Профессиональные знания и навыки. Профессиональные стандарты определяют степень профессиональных знаний и навыков. Результат, качество образования в учреждении зависят уровня профессиональных знаний и умений.

– Здоровье руководителя. Для выполнения профессиональной деятельности необходимо крепкое здоровье. Руководящая должность – здоровьезатратная деятельность. От состояния здоровья напрямую зависит темп, развитие, результат предоставляемых услуг, сопровождение и управление качеством образования в учреждении.

Перечисленные факторы определенным образом влияют на деятельность современного руководителя. При этом данные факторы могут в разной степени выражаться, заменяться или компенсироваться за счет друг друга.

К объективным факторам можно отнести условия жизнеобеспечения в детском саду, производственную среду; тот материальный мир, который окружает руководителя и сотрудников образовательного учреждения. Объективные факторы могут включать в себя физические, организационные, ресурсные и другие условия труда:

– Физические условия труда. В настоящее время проводится аттестация рабочих мест, где исследуются параметры физической среды (шум, освещенность, напряженность и т.д.), которые напрямую влияют на производительность труда сотрудниками. Плохие условия работы влияют на эффективность напрямую или косвенно, ухудшая отношение к работе. Поэтому каждое образовательное учреждение должно соблюдать требования контролирующих, надзорных органов (роspotребнадзора, пожарнадзора и др.).

– Сложившаяся практика управления на уровне региона. Низкое качество управления, сопровождение и поддержка на уровне региона снижают отдачу деятельности, как руководителя, так и педагогических работников в целом. Установка системы образования на уровне региона, направленность контрольных мероприятий (количество, качество) способствуют формированию того или иного отношения к данной системе.

– Система стимулирования труда. Стимулирование труда как материальное (премии, льготы и т.д.), так и моральные (благодарности, поощрения и т.д.) важно в управлении коллективом, влияет на заинтересованность, отдачу.

– Особенности культуры в организации. Трудовые нормы, образцы поведения, ценности, отношение к работе, которые определяются и поддерживаются в первую очередь руководителем образовательной организации способствуют либо профессиональному росту педагогического коллектива, либо создается атмосфера неудовлетворенности трудом, непонимания со стороны профессиональной принадлежности.

– Организационная структура, система управления. Координация управленческой деятельности напрямую зависит от сложившейся в детском саду структуры системы управления. Результаты деятельности образовательной организации зависят от управленческой координации, скорости и гибкости решений.

– Жизнеобеспечение. Обеспечение материально-техническим, дидактическим оборудованием (качество, состояние), учебно-методическим материалом, насыщенность

развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами дошкольного образования.

Сегодня на практике, количество процессов, происходящих в дошкольной образовательной организации, факторов, влияющих на деятельность руководителя намного больше, чем его возможностей управлять данными процессами, факторами, учитывать особенности руководства и т.д.

Руководители-практики определяют три основные цели своей профессиональной деятельности:

- стабилизация коллектива (текучесть кадрового состава);
- привлечение дополнительных средств;
- достижение статусности, имиджа образовательной организации (повышение качества образовательных услуг).

Соответственно специфика, характер руководителя в системе управления образовательной организацией раскрывается:

- в руководстве людьми (руководство педагогическим коллективом, сопровождение и организация взаимодействия с воспитанниками, родителями (законными представителями));
- в управлении процессами (образование, присмотр и уход);
- в управлении жизнеобеспечением (условия и ресурсы);
- в управлении имиджированием.

Каждый руководитель определяет собственные временные затраты, приоритетность управленческих действий. В первую очередь, управление должно быть направлено на систему отношений в коллективе педагогов и воспитанников, далее управление процессами, сопровождение образовательной деятельности, и управление условиями и ресурсами. Как отдельная управленческая деятельность выделяется работа руководителя по развитию статусности учреждения, созданию его имиджа.

На практике в большей степени по временным затратам управленческая деятельность направлена на жизнеобеспечение, ресурсное обеспечение (начиная с расстановки кадрового обеспечения до создания безопасных условий и т. д.). В меньшей степени отводится времени на развитие кадрового потенциала, имиджа дошкольной образовательной организации.

Таким образом, специфика управленческой деятельности руководителя современной дошкольной образовательной организацией заключается в руководстве сотрудниками, управлении процессами, жизнеобеспечением, опосредуется субъективными и объективными факторами, характеризуется личностными особенностями.

Систематические изменения, требования, нерешенные вопросы, влияют на деятельность руководителя и опосредованно на деятельность дошкольной образовательной организации в целом.

Управленческая деятельность руководителя в общей системе управления – это трудоемкая, уникальная, здоровьезатратная работа в условиях конкретной образовательной организации (в том числе, с учетом ограниченных возможностей и ресурсов), способность адаптироваться к современным условиям и проблемам, способность к самоорганизации и развитию.

Библиографический список

1. Воробьева, С. В. Управление образовательными системами: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / С. В. Воробьева. – 2-е изд. перераб. и лоп. – Москва : Издательство Юрайт, 2019. – 491 с.
2. Конаржевский, Ю. А. Менеджмент и внутришкольное управление / Ю. А. Конаржевский. – Москва : Центр «Педагогический поиск», 2000. – 224 с.
3. Красиков, А. С. Оценка качества труда руководителя сферы образования: учебн. пособие / А. С. Красиков. – Санкт-Петербург; Вологда, 2006. – 176 с.
4. Майер, А.А. Организация пространства развития ребенка в предшкольном образовании / А. А. Майер, О. И. Давыдова // Материалы Всероссийского совещания-

семинара по подготовке организатора-методиста к работе с детьми в классах раннего развития, 8-9 декабря [2005 г.] : сборник статей / редкол.: Л. С. Колмогорова, Л. А. Никитина. – Барнаул, 2005. — С. 77–91.

5. Шамова, Т. И. Управление образовательными системами: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т. И. Шамова, Г. Н. Шибанова. – Москва : Изд. Центр «Академия», 2002. – 320 с.

6. Википедия : [сайт]. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki>.

Егорова Т.Ю., канд. искусствоведения, старший преподаватель кафедры дизайна и архитектуры

Алтайский государственный институт культуры

г. Барнаул

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлена экспертная оценка основных проблем в области подготовки управленческих кадров для системы дополнительного образования детей. В ряду общих проблем системы образования этот круг вопросов имеет особую специфику. Среди них источники кадрового резерва, межведомственный характер профессиональной подготовки кадров и др. Определение проблем, их взаимосвязей позволяет автору предположить возможные подходы к их системному решению.

Ключевые слова: дополнительное образование, управление системой образования, подготовка управленческих кадров

T.Yu. Egorova

PROBLEMS OF TRAINING MANAGERIAL PERSONNEL FOR THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION

Abstract. The article presents an expert assessment of the main problems in the field of training managerial personnel for the system of additional education of children. Among the general problems of the education system, this range of issues has a special specificity. Among them are the sources of the personnel reserve, the interdepartmental nature of professional training, etc. The definition of problems and their interrelationships allows the author to suggest possible approaches to their systematic solution.

Key words: additional education, management of the education system, training of managerial personnel

Должность руководителя всегда являлась ключевой для организации любой отрасли, но руководитель образовательной организации – должность стратегического значения вдвойне. Образовательные организации являются центром культуры, местом сосредоточения социальной жизни, например, на селе, и от работы образовательной организации во многом зависит интенсивность других социальных процессов.

Особую роль руководитель играет и в реализации важнейшей задачи, стоящей сегодня перед системой дополнительного образования – в обеспечении качества образовательной деятельности. Ее решение невозможно без пересмотра всех компонентов педагогической деятельности, обновления форм и методов управленческой деятельности, реформирования деятельности всего коллектива, формирования готовности педагогов проектировать и внедрять инновации.

Задачи, стоящие перед руководителем образовательной организации, во многом являются творческими и требуют не только широких профессиональных знаний, развитых организаторских способностей, но и непрерывного повышения квалификации и углубления собственного образования. Преобразования в образовательной деятельности и сегодня находятся в постоянном движении: обновляются критерии эффективности деятельности организаций, возрастает их автономность, повышается ответственность руководителей. Всё это приводит к необходимости постоянного развития профессиональных и личностных компетенций руководителя и его заместителей, повышения квалификации управленческого персонала. Повышение эффективности использования потенциала управленческих кадров может способствовать целенаправленному совершенствованию системы дополнительного образования, а в конечном итоге будет влиять на повышение качества работы всей системы образования в регионе.

Расширяя рамки темы, считаем возможным говорить о деятельности управленцев, имея ввиду не только директора, заместителя директора, но и работу руководителей творческих объединений – педагогов и педагогов-организаторов, деятельность которых можно и нужно рассматривать как управленческую деятельность. Ведь, по сути, руководство творческим объединением и есть управленческий проект. Деятельности руководителя крупного творческого объединения, на наш взгляд, свойственны те же проблемы и трудности, что и деятельности административно-управленческих специалистов.

Проблема подготовки управленческих кадров для системы дополнительного образования еще только разрабатывается в фундаментальной педагогике. Отметим, что в целом управленческие аспекты деятельности учреждений дополнительного образования, наряду с другими, рассматриваются в работах Н. А. Соколовой [1], А. В. Золотаревой [2], О. Е. Лебедева [3] и др.

Н. А. Соколова, сравнивая позиции О. Е. Лебедева и А. Б. Фоминой, указывает на специфические функции управления системой дополнительного образования: создание условий для формирования единого педагогического коллектива, решение задач интеграции муниципальной (региональной) системы образования, т.е. превращение их в организационно-методические центры в той или иной сфере деятельности (художественно-эстетической, спортивной, технической и т.п.), формирование и развитие связей между образовательной и иными социальными системами, а также образовательная, социальной защиты, социокультурная, оздоровительная функции, ранней профессиональной ориентации и подготовки [1, с. 177]. Таким образом, автор приходит к выводу об определяющей роли педагогических условий деятельности в дополнительном образовании, которые обуславливают сложность процесса управления учреждением, требующим от руководителя знания специфики, мобильности, гибкости, творческих способностей. А. В. Золотарева в результате комплекса исследований выделяет интегративно-вариативный подход к управлению организацией дополнительного образования, где принципы и технологии принятия управленческих решений проектируются самой организацией на основе интеграции элементов внутренней и внешней среды [2, с. 134].

Еще раз подчеркнули необходимость изменений в управленческом корпусе авторы сборника «Дополнительное образование детей в России». Составляя портрет руководителя, авторы дают обзор статистической информации: основная группа (60%) директоров учреждений дополнительного образования работает на административных должностях более 10 лет, более половины руководителей в возрасте старше 50 лет. В заключении авторы отмечают формирование запроса на новую модель деятельности руководителей организаций дополнительного образования и развитие необходимых для ее реализации компетенций [4, с. 212].

Вместе с тем, перед системой дополнительного образования стоит ряд задач, решение которых направлено на повышение эффективности деятельности руководителей образовательных организаций. Назрела необходимость в разработке комплексного подхода, ориентированного на совершенствование компетенций руководителя образовательной

организации в области стратегического управления кадрами, процессами, ресурсами, результатами, информацией, совершенствование стилия управления, который применяет в своей деятельности руководитель.

Обратимся к краткому обзору проблем подготовки управленческих кадров, каковыми они видятся с позиции эксперта. Не претендуя на системное обобщение, социологический анализ отрасли, определим цель работы: выявление проблемных зон, а также определение подходов к подготовке и развитию кадрового резерва управленческих кадров.

Проблема первая: ограниченность источников кадрового резерва управленцев. Исторически генерация управленческих кадров в системе дополнительного образования происходила внутри организаций, а также путем перемещения управленцев из одной сферы (или уровня) образования в другую. С одной стороны, подобная «миграция» давала оптимальные кадровые решения (руководитель имел самое непосредственное представление о специфике работы, был знаком с коллективом, имел авторитет и опыт и т.п.). С другой стороны, подобного рода преемственность тормозила качественные изменения в управленческой деятельности (работа по традиционным направлениям, приоритет интуитивного подхода перед профессиональным).

Проблема вторая: отсутствие универсальной модели подготовки и повышения профессиональной компетентности управленческих кадров для учреждений различной ведомственной принадлежности и форм. Сегодня дополнительное образование детей реализуется под эгидой разных ведомств, а также в государственно-частных формах, возникает необходимость согласования межведомственных требований к подготовке кадров, в том числе руководителей и их деятельности в сфере дополнительного образования детей.

Межведомственное взаимодействие в сфере дополнительного образования детей делает необходимым построение вместо традиционной, отраслевой модели подготовки кадров новой, универсальной модели. Следует отметить, что на данном этапе межведомственное взаимодействие в этой области носит эпизодический и несколько формальный характер. Отметим низкий уровень инициативности руководителей образовательных организаций в развитии программ сетевого, межведомственного взаимодействия, в том числе, по проблемам планирования и сопровождения профессиональной карьеры.

Проблема третья: качество и специфика подготовки управленцев для системы дополнительного образования. Несмотря на рост числа специалистов в области управления, важно не их количество, а качество подготовки управленцев.

Проблема качества сложна и включает в себя большое количество аспектов, значительное число влияющих факторов. Выбрать ключевые для оценки качества подготовки управленцев системы дополнительного образования только предстоит, и это отдельная тема научных изысканий.

Руководители должны не только четко понимать цели системы образования, но и владеть инструментами, позволяющими обеспечить достижение этих целей, грамотно применять их в реальных условиях, в том числе, с учетом влияния внешней социокультурной среды и ограниченных ресурсов. Именно поэтому подготовки директора и команды управленцев только в области менеджмента явно недостаточно: ведь помимо владения технологиями управления, директор должен разбираться в огромном количестве содержательных нюансов организация процессов обучения и воспитания, а также отдельно отметим дефициты в организационно-экономической сфере профессионального развития руководителя. Отсутствие государственных образовательных стандартов предъявляет значительно более высокие требования к руководителю учреждения дополнительного образования, в сравнении с директором школы, в плане сформированности компетенций целеполагания, проектирования, анализа и оценки образовательного процесса и его результатов. Многоплановость педагогической деятельности в сфере дополнительного образования ставит задачу комплексной профессиональной подготовки управленческих кадров на основе сочетания профилей управления образовательной деятельностью и

специальной подготовки в области администрирования работы образовательной организации сферы дополнительного образования детей.

Проблема четвертая: организационное слияние учреждений общего и дополнительного образования. В ходе оптимизации системы образования в регионе произошло сокращение сети образовательных организаций дополнительного образования, в том числе путем включения учреждений дополнительного образования как структурных подразделений в общеобразовательные организации. Педагогов перевели в штат школы, а у директора общеобразовательной организации в число приоритетов не всегда входит развитие дополнительного образования, ведь показатели работы учреждения – это, прежде всего, качество обучения по школьным предметам, результаты ЕГЭ и ОГЭ. Кластерная форма работы образовательных организаций или превращение общеобразовательной организации в некий центр образования в населенном пункте имеет и существенные плюсы, но как и всякая другая образовательная организация сегодня школа испытывает ряд объективных трудностей: необходимость формирования новых механизмов материального стимулирования и мотивации труда педагогов, внебюджетного финансирования, повышение уровня требований к организации учебно-воспитательного процесса, в том числе, при лицензировании деятельности. Всё это усложняет профессиональную деятельность директоров школ, а придание образовательной организации еще и функций дополнительного образования предъявляет дополнительные требования к уровню профессионализации руководителя.

И постепенно сложилась ситуация, характерная и для других отраслей, но всё же, как видится, более острая именно в образовании, где совершенно очевидно наблюдается кадровый голод, так как эффективных управленцев, готовых решать сложные задачи перехода отрасли на новые пути развития нет, а между тем вакансии заняты, списки кадрового резерва составлены и т.д. Значит задача совершенствования кадровой политики в регионе по-прежнему актуальна.

Проблема поиска кадровых резервов, их подготовка связана со многими аспектами деятельности управленца в системе дополнительного образования. Среди них:

отсутствие модели компетенций, включающей блок личной эффективности, проектный компонент и др.;

высокая степень ответственности руководителя;

несоответствие объемов полномочий и задач, стоящих перед руководителем, и имеющихся у него ресурсов;

отсутствие или формализация получения образования, дающего право на ведение управленческой деятельности;

недостаточная самостоятельность управленцев, которая определяется строго регламентированным внешним управлением со стороны учредителя.

Вопросы кадрового обеспечения федеральных и региональных проектов, а также организационно-управленческий механизм поддержки и реализации проектов развития системы в рамках существующих или вновь создаваемых региональных процессов также до конца не решены или требуют пересмотра и обновления позиций.

Для решения обозначенных проблем, обеспечения развития кадрового потенциала на долгосрочную перспективу с привлечением и удержанием кадровых ресурсов, подготовку и переподготовку высококвалифицированных кадров необходимо разработать систему мер, как на уровне региона, так и на уровне муниципалитете, образовательной организации.

Возможно, начать нужно с создания экспертной группы на уровне региона для оценки и контроля эффективности реализации региональной кадровой политики в сфере дополнительного образования, с проведения региональных совещаний, круглых столов по проблемам управления и развития профессионализма руководителей образовательных учреждений, с разработки программы мониторинга потребностей руководителей и их заместителей. Необходимо четкое определение приоритетов подготовки, переподготовки, повышения квалификации и формирования резерва управленческих кадров в системе

дополнительного образования региона, разработка единого подхода к регулированию этой деятельности на основе потребностей системы.

О. Е. Лебедев, обращаясь к общему обзору образовательных систем, раскрывает мысль о комплексном решении задач повышения компетенции педагогического коллектива. В связи с нашей темой интересна идея, согласно которой автор предлагает не делать акцент на повышении квалификации только директоров (автор рассматривает систему общего образования – Т.Е.), а, в первую очередь, решать задачи качественного изменения всего слоя руководителей, способных управлять различными видами процессов, происходящих в системе образования. Автор предлагает обучать не только директора, но и его заместителей одновременно, что станет основой для единого понимания руководством проблем и перспектив развития. Также, опираясь на понятие «когнитариат» (интеллектуальное ядро организации, составляющееся не по принципу служебного положения, а по творческим возможностям работников; для практиков более привычен термин «рабочая группа»), О. Е. Лебедев предлагает готовить и обучать не отдельные категории руководителей, а стратегические команды учреждений [3, с. 103–104].

Развитие организационно-педагогического потенциала кадров для системы дополнительного образования может включать в себя стратегический ассессмент, мероприятия комплексного, долговременного воздействия:

выявление, обобщение и систематизацию современных управленческих практик, механизмов и инструментов кадрового обеспечения;

интеграцию системы кадрового резерва с системой обучения (в магистратуре, в центре оценки компетенций и т.д.);

постпрограммную работу с управленцами (семинары, тренинги, информационная поддержка и др.); переход к «интеллектуальной» системе актуализации компетентности руководителей образовательных учреждений всех типов и видов;

формирование регионального экспертного сообщества;

определение баз стажировок и обновление задач практик с выполнением экспертного задания.

Отметим, что ресурсов государства для обеспечения такой кадровой стратегии недостаточно. Структуры управления кадровыми процессами в органах власти до настоящего времени, остаются консервативными, выполняющими преимущественно учетно-статистические функции. Поэтому профессиональное сообщество региона, в первую очередь сообщество руководителей образовательных организаций системы дополнительного образования должно включиться в аналитическую, а затем и практическую деятельность, направленную на обновление в рассматриваемой сфере, снижение кадровых рисков и деформации профессиональных и карьерных ориентаций.

Библиографический список

1. Соколова, Н. А. Педагогика дополнительного образования детей: учеб. пособие для студ. пед. вузов / Н. А. Соколова. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2010. – 224 с.

2. Золотарева, А. В. Управление образовательной организацией. Развитие учреждения дополнительного образования детей : учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / А. В. Золотарева. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2018. – 286 с.

3. Лебедев О. Е. Управление образовательными системами: теория и практика. Учебно-методическое пособие / О. Е. Лебедев. – Санкт-Петербург : Отдел оперативной полиграфии НИУ ВШЭ, 2011. – 108 с.

4. Дополнительное образование детей в России: единое и многообразное / С. Г. Косарецкий, М. Е. Гошин, А. А. Беликов и др. / под ред. С. Г. Косарецкого, И. Д. Фрумина. – Москва : Издат. Дом Высшей школы экономики, 2019. – 277 с.

Калинюк Ю.В., начальник департамента профессионального образования

Администрация Томской области

Смышляева Л.Г., проректор по развитию, профессор, доктор пед. н., доцент

Томский государственный педагогический университет

г. Томск

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ РАБОЧИХ КАДРОВ РЕГИОНА В ФОРМАТЕ КЛАСТЕРНО-СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ: УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. *Обозначены региональные особенности системы профессионального образования Томской области. Обоснована целесообразность использования кластерно-сетевого подхода для решения актуальных и перспективных задач профессионального образования на региональном уровне. Представлен практический опыт, отражающий специфику управления непрерывным профессиональным развитием рабочих кадров региона в формате кластерно-сетевого взаимодействия. Показаны предмет и ключевые направления научно-педагогического исследования представленной региональной практики.*

Ключевые слова: социально-экономическое развитие региона, профессиональное образование, рабочие кадры, образовательно-отраслевой кластер, кластерно-сетевое взаимодействие, управление непрерывным профессиональным развитием рабочих кадров.

**Yu.V. Kalinyuk,
L.G. Smyshlyayeva**

CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE REGION'S WORKFORCE IN THE FORMAT OF CLUSTER-NETWORK INTERACTION: MANAGERIAL ASPECT

Abstract. *The paper states some regional peculiarities of the vocational education system in Tomsk Region. The authors justify the feasibility of a cluster-network approach in managing the continuous professional development of the region's workforce to solve current problems and promising tasks of vocational education at the regional level and share their experience of its practical application. The research subject is described to indicate the key prospective areas of pedagogical and scientific research in the presented regional practice.*

Key words: social and economic development of the region, vocational education, workforce, education-industry cluster, cluster-network interaction, management of continuous professional development of workforce.

Развитие системы профессионального образования (далее – СПО) в настоящее время – это один из приоритетов государственной политики России в сфере образования. По мнению авторитетных экспертов (В. И. Блинов, С. С. Кравцов, О. В. Козловская и др.), СПО обозначается драйвером социального-экономического развития нашей страны, важнейшим фактором эффективного решения задач укрепления региональных экономик и обновления региональных рынков труда в контексте базовых вызовов современности – неопределенность, сложность, разнообразие (новый технологический уклад, тотальная цифровизация, инклюзия, экосистемная архитектура/уклады различных социальных сред и пространств и т.д.) [1 и др.]. Кроме того, в логике требований национальной стратегии развития нашей страны, СПО занимает вполне определенную и весьма социально-экономически значимую нишу в уровневой непрерывности системы российского образования. Современное СПО, как и другие уровни образования, нацелено на создание максимальных условий для самореализации и развития талантов каждого взрослеющего человека [2].

На государственном уровне в России к настоящему времени созданы механизмы укрепления и развития национальной системы СПО в целом, а также развития ее практик на региональном уровне. К таким механизмам можно отнести федеральный проект «Молодые профессионалы» национального проекта «Образование», мотивирующие мониторинги анализа результативности и эффективности деятельности региональных практик СПО, создание Министерства Просвещения как единого ведомства для систем общего, профессионального и педагогического образования. Такая ведомственная целостность выступает серьезной предпосылкой для продуктивного функционирования заданной в концептуальном и организационном единстве системы профессионального самоопределения детей и молодежи, что выступает основой их самореализации, благополучного личностного развития и взросления. Так, важным является наличие отлаженной связи общего и профессионального образования через интеграцию активностей обучающихся и педагогов в логике взаимосвязи школьного предмета «Технология» как пространства самоопределения обучающихся, школьных Точек роста и мастерских профессиональных образовательных организаций как пространства профессиональных проб школьников.

Для эффективного решения задач развития российского СПО важно правильно определять механизмы его функционирования на уровне региональных сценариев. Так, в Томской области в настоящее время перед СПО поставлена основная задача – соответствие компетенций квалифицированных рабочих и специалистов требованиям регионального рынка труда, потребностям и заказу работодателей – промышленных партнеров. Подготовка рабочих кадров нового типа, обладающих конкурентоспособностью на рынке труда, уже с момента окончания профессиональных образовательных организаций, – требование современного рынка труда. Развитие промышленности региона основывается на создании новых производств, внедрении передовых технологий и организационных инноваций. Для этого требуется улучшение инвестиционного климата в регионе и активное привлечение в него российских и иностранных инвесторов. Приоритеты социально-экономического развития Томской области связаны с миссией региона, с учетом его преимуществ. Они таковы:

- «Новые технологии»
- «Человеческий капитал»
- «Условия для инвестиций и развития предпринимательства»
- «Эффективная территориальная политика»
- «Эффективное управление» [3].

В целом, к особенностям экономики Томской области можно отнести: отлаженные производства, связанные с реализацией крупных инвестиционных проектов федерального значения; наличие особой экономической зоны технико-внедренческого типа как условия развития высокотехнологичного бизнеса; большое число компаний малого и среднего бизнеса, что выступает индикатором развитости предпринимательства; мощный научно-образовательный комплекс с концентрацией высококвалифицированных кадров для научных разработок и их коммерциализация для внедрения в производство.

Модернизация системы профессионального образования Томской области в контексте приоритетов социально-экономического развития региона через создание механизмов подготовки высококвалифицированных кадров, соответствующих требованиям цифровой экономики и высокотехнологичных производств, отражает решение ряда задач.

1. Создание нового дизайна инфраструктуры сети профессионального образования на основе кластеризации экономики и стратегических приоритетов развития региона.
2. Формирование эффективных управленческих механизмов для реализации федерального проекта «Молодые профессионалы» на региональном уровне.
3. Обеспечение условий для реализации федерального проекта «Цифровая образовательная среда» на региональном уровне.
4. Создание региональной модели развития кадрового потенциала системы профессионального образования, ориентированной на постоянное и оперативное обновление

компетенций управленческих и педагогических кадров в соответствии с современными вызовами.

5. Внедрение инклюзивно-ориентированных механизмов социализации, самореализации и профессионального развития обучающихся профессиональных образовательных организаций региона.

В Томской области по итогам стратегического планирования программных целей и задач развития СПО (с 2017 по 2019 годы) при участии руководителей профессиональных образовательных организаций региона, руководителей и специалистов исполнительных органов исполнительной власти, промышленных партнеров, было достигнуто понимание того, что в качестве концептуальной основы управления изменениями в данном сегменте региональной образовательной системы выступает интеграция кластерного и сетевого подходов. Такое видение соотносится с содержанием и характером образовательного потенциала указанных подходов в контексте решения задач функционирования образовательных систем регионов, нацеленных на инновационное развитие [4, 5 и др.]. Использование кластеров в образовании обеспечивает интеграцию ресурсов совокупности организаций, объединенных на основе какого-либо признака, отражающего их идентификационную общность [4, 5, 6 и др.]. Создание кластеров в образовании является продуктивным для достижения какой-либо цели за счет синергетических эффектов. Эта совокупность осуществляет связь на уровне деловых процессов и коммуникаций посредством взаимодействия в сети, что позволяет значительно увеличить и более эффективно использовать ресурсы [6, 7 и др.]. При этом именно сетевое взаимодействие как организационно-деятельностный механизм, реализующий вовлечение сразу нескольких организаций в процесс достижения каких-либо целей посредством консолидации ресурсов, обеспечивает продуктивную состоятельность кластера [8, 9, 10, 11, 12 и др.].

В контексте развития региональных практик СПО через использование принципов кластерного и сетевого подходов при их интеграции наиболее значимыми, на наш взгляд, являются следующие возможности, связанные с использованием ресурсов участников кластерно-сетевого взаимодействия:

- достижение четкой и детализированной согласованности требований промышленных партнеров и образовательных программ СПО (синхронизация процесса профессионального труда и процесса подготовки специалистов к этому труду, формирование их готовности продуктивно осуществлять трудовые функции согласно технологической специфике того или иного производства);
- непрерывное «погружение» обучающихся в реальные профессиональные среды, представляющие различные области их будущей профессиональной деятельности;
- расширение количества технологических полигонов для практической подготовки обучающихся СПО;
- обеспечение непрерывности профессионального развития рабочих кадров во взаимосвязи «профессиональное образование – дополнительное профессиональное образование»;
- содействие построению индивидуальных траекторий профессионального развития обучающихся СПО;
- непрерывное профессиональное развитие педагогов СПО в логике принципа практико-ориентированности;
- обновление и расширение форм и способов профессионально-образовательного наставничества.

При проектировании нового дизайна инфраструктуры СПО региона в логике кластерной политики профессиональным сообществом было определено целесообразным использование феномена образовательно-отраслевого кластера (далее – ООК). Образовательно-отраслевые кластеры СПО Томской области, отражая идею кластеризации региональной экономики, предполагают объединение профессионально-образовательных

организаций и производственных объединений (различные формы собственности) на основе общей отраслевой причастности.

К настоящему времени в Томской области создано девять ООК СПО, как то: агропромышленный кластер, кластер здравоохранения, кластер информационных технологий, кластер образования, кластер сферы услуг, кластер транспорта, лесопромышленный кластер, промышленный кластер, строительный кластер. Такая кластеризация СПО Томской области предложена с учетом детализированного анализа особенностей экономической географии региона (20 муниципальных образований – 4 городских округа и 16 муниципальных районов; 7 экономических кластеров).

Для успешной реализации организационных задач по внедрению кластерно-сетевого формата развития СПО Томской области был проведен анализ его состояния в разрезе социально-экономических характеристик муниципальных образований и конкретных профессиональных образовательных организаций региона (2019-2020 годы):

- 1) соответствие современного дизайна инфраструктуры сети профессионального образования региона архитектуре кластерной политики Томской области;
- 2) перспективы развития муниципальных образований в части реализации инвестиционных проектов и уровень кадрового дисбаланса;
- 3) эффективность реализации программ подготовки кадров в разрезе профессий и специальностей, разработка и реализация программ на перспективу развития экономики на основе исследований из имущественного, кадрового, методического потенциала;
- 4) уровень загрузки учебно-лабораторного оборудования и занятости педагогических кадров по различным специальностям, профессиям, профессиональным модулям;
- 5) эффективность использования имущества, финансовых средств, кадрового потенциала;
- 6) демографический потенциал муниципального образования.

По итогам такого анализа были спроектированы ключевые задачи оптимизации инфраструктуры СПО Томской области на основе кластеризации экономики и стратегических приоритетов развития региона за счет горизонтальной интеграции на муниципальном уровне до 2022 года, а именно:

- разработка новой карты сети профессиональных образовательных организаций Томской области, основанной на идее кластеризации экономики и стратегических приоритетов развития региона за счет горизонтальной интеграции на муниципальном уровне;
- подготовка нормативно-правовой документации для создания новой инфраструктуры сети профессионального образования на основе кластеризации экономики и стратегических приоритетов развития региона за счет горизонтальной интеграции на муниципальном уровне;
- осуществление задач преобразований материально-технической базы в рамках новой инфраструктуры сети профессионального образования;
- изменение модели формирования проекта КЦП для увеличения их количества по профессиям и специальностям из перечня ТОП-50, ТОП-региона;
- диверсификация портфеля образовательных программ СПО региона в соответствии с задачами СЭР региона на основе кластеризации экономики, с соответствующим заказом (потребностями) регионального рынка труда.

При создании ООК СПО Томской области реализуется принцип построения системы взаимосвязей в инновационной цепочке «Образование – Технологии – Производство». При этом кластерно-сетевым форматом взаимодействия охвачено 33 техникума и колледжа региона, 9 их филиалов.

Решение управленческих задач непрерывного профессионального развития рабочих кадров региона в формате кластерно-сетевого взаимодействия основано на принципах концептуального единства и коллегиальности. Это достигается через создание в регионе

необходимых управленческих механизмов, необходимыми функциональными элементами которых выступают: Координационный совет по кадровому обеспечению экономики Томской области, Ассоциация образовательных организаций «Совет директоров профессиональных образовательных организаций Томской области», Советы/ассоциации работодателей по отраслям региональной экономики, Координационные Советы по ООК. К стратегическим приоритетам кадровой политики региона в сфере рабочих профессий могут быть отнесены:

- профессии и специальности ТОП-50 и ТОП-регион, определенные Координационным советом по кадровому обеспечению экономики Томской области;
- ориентация на инвестиционные проекты региона с учетом кластерного развития экономики: зрелые (традиционные) отрасли, новые отрасли, новейшие отрасли (опережающая подготовка).

Следует обратить внимание, что представленный опыт Томской области, отражающий современное состояние СПО и особенности практики управления непрерывным профессиональным развитием рабочих кадров региона в формате кластерно-сетевое взаимодействие, с января 2019 года и до настоящего времени исследуется на научно-педагогическом уровне в рамках научной темы «Развитие системы профессионального образования региона посредством кластерно- сетевого подхода». Предметом данного исследования выступают закономерности и организационно-педагогические механизмы развития СПО региона посредством кластерно- сетевого подхода. Цель исследования: разработка и опытно-экспериментальная проверка организационно-педагогической модели развития СПО региона посредством кластерно- сетевого подхода. Исследовательская работа по данной научной тематике осуществляется магистрантами и аспирантами ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет» (Институт развития педагогического образования, Факультет технологии и предпринимательства) в сотрудничестве с учеными Национального исследовательского Томского государственного университета и при консультационном участии руководства и сотрудников Департамента профессионального образования Томской области. В рамках данного научно-педагогического исследования анализируется образовательный потенциал СПО как ресурса социально-экономического развития региона; выявляется специфика использования кластерного подхода для проектирования изменений в СПО на региональном уровне; разрабатываются и апробируются субъектно-деятельностный и оценочно-диагностический аспекты организационно-педагогической модели развития СПО региона посредством кластерно- сетевого подхода; осуществляется опытно-экспериментальная проверка эффективности этой организационно-педагогической модели.

В заключении отметим, что базовыми критериями эффективности предлагаемой модели нами определены: количество победителей и призеров региональных и национальных чемпионатов «Молодые профессионалы»; развитость региональных наставнических практик; расширение перечня и развитие компетенций педагогов СПО; трудоустроенность и закрепление обучающихся СПО согласно профилю ООК их профессионального образования; развитость практик общественно-государственного управления в СПО региона.

Библиографический список

1. Асмолов, А. Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия / А. Г. Асмолов // Психологические исследования. – 2015. – Том 8. – № 40 : [сайт]. – URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1109-asmolov40.html> (Дата обращения: 12.03.2021 г.).
2. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года. – Указ Президента РФ № 474 от 21.07.2020 г.
3. Стратегия социально-экономического развития Томской области до 2030 года. – Постановление Законодательной Думы Томской области № 2580 от 26.03.15.

4. Кривых, С. В. Кластерный подход в профессиональном образовании : монография / С. В. Кривых, А. В. Кирпичников. – Санкт-Петербург : ИНОВ, 2015. – 140 с.
5. Рычихина, Н. С. О роли кластеров в стабилизации экономики малых городов / Н. С. Рычихина // Региональная экономика: теория и практика. – 2012. – № 6. – С. 45–49.
6. Фаина, Т. В. Образовательный кластер как механизм реализации потребности на рынке образовательных услуг / Т. В. Фаина // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия «Инновации в образовании». – 2007. – № 5. – С. 100–114.
7. Хамидуллина, Г. Р. Модернизация профессионального образования в системе экономического развития региона / Г. Р. Хамидуллина, А. В. Тимирясова, Л. Ф. Гафиуллина. – Казань : Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2009. – 128 с.
8. Глубокова, Е. Н. Сетевое взаимодействие в сфере образования как развивающийся процесс в теории и практике / Е. Н. Глубокова, И. Э. Кондракова // Педагогика в современном мире: матер. науч.-практ. конф. – Санкт-Петербург : Лемма, 2011. – С. 123–129.
9. Давыдова, Н. Н. Самоорганизационное управление образовательных учреждений в сетевом взаимодействии: подходы к исследованию и разработке / Н. Н. Давыдова, В. А. Фёдоров // Вестник Московский государственный агроинженерный университет им. В. П. Горячкина. – 2011. – № 4. – С. 115–121.
10. Живокоренцева, Т. В. Проектирование содержания образования в сетевом взаимодействии разноуровневых образовательных систем как фактор достижения нового качества образовательных результатов / Т. В. Живокоренцева // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. – 2013. – 3. – С. 235–239.
11. Прокументова, Г. Н. Потенциал взаимодействия вузов и школ: эмпирические модели / Г. Н. Прокументова // Вестник ТГУ. – 2012. – № 358. – С. 182–188.
12. Суханова, Е. А. Образовательный потенциал межорганизационного сетевого взаимодействия (на материале взаимодействия организаций высшего и общего образования) / Е. А. Суханова, А. А. Зобнина // Педагогический имидж. – 2017. – № 2 (35). – С. 77–85.

Кохан Н.В., канд. пед. н., доцент кафедры управления образованием
Новосибирский государственный педагогический университет
г. Новосибирск

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК РЕСУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МЕНЕДЖЕРА ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье раскрывается значение и механизм инновационной практики для профессионального развития менеджера образования. Соотносятся понятия «управление» и «менеджмент», определяются специфика и инструменты педагогического менеджмента. Характеризуются субъекты инновационной деятельности, варианты сегментирования образовательной системы и стратегий. Обозначаются направления инновационной деятельности: обеспечение качества человеческого капитала, технологическая модернизация образования, развитие социальной устойчивости, цифровая трансформация. Предлагается чек-лист для стимулирования инновационного поиска.

Ключевые слова: инновационная деятельность, мотивационное программно-целевое управление, профессиональное развитие, сегментирование, образовательная система

N.V. Kokhan

INNOVATION ACTIVITY AS A RESOURCE FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF AN EDUCATION MANAGER

Abstract. *The article reveals the meaning and mechanism of innovative practice for the professional development of an education manager. The concepts of "management", the specifics and tools of pedagogical management are determined. The subjects of innovative activity, variants of educational system segmentation and strategies are characterized. The directions of innovative activity are indicated: ensuring the quality of human capital, technological modernization of education, development of social sustainability, digital transformation. A check-list is proposed to stimulate innovative search.*

Key words: innovative activity, motivational program-targeted management, professional development, segmentation, educational system

Разработка И. К. Шалаевым модели объекта и субъекта управления образовательным учреждением, оформление закона дерева целей управления, определение измеряемых параметров исполняющей и управляющей программ, установление квалиметрических принципов оценки качества образования и эффективности управления образовательным учреждением способствовали становлению методики аттестации педагога и руководителя образовательного учреждения. Процесс интеграции программно-целевого (рационалистического) и мотивационного (поведенческого) подходов в управленческой практике в метасистему – мотивационное программно-целевое управление (МПЦУ) – актуализировал внимание к инновационной составляющей науки управления.

В современных условиях глобальной конкуренции и высокой неопределенности будущего число ведущих составят страны, способные сделать ключевую ставку на самого человека и развитие его потенциала. Ключевая роль в данной ситуации отводится образованию. Место, которое Россия будет занимать в глобальном миропорядке к 2050 году, определяется тем, что будет происходить в 2018–2024 годы в детских садах, школах, колледжах и университетах, в сфере непрерывного образования. В этой связи И. К. Шалаев, с точки зрения теории управления, предвосхитил значимость внимания к человеку, его способности соотносить цели организации и свои собственные. Драйверами инновационной деятельности в образовании сегодня выступают: интернет и цифровые технологии, конкуренция и быстрое развитие отраслей экономики, вызовы потребительского общества, технологические стартапы в образовании. Обеспечить поступательное развитие образования в прилагаемых условиях может тот, кто сам готов изменяться, инициировать или осуществлять инновационную деятельность. В качестве одного из приоритетов развития Российской Федерации на период до 2024 года обозначено «обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение Российской Федерации в десятку ведущих стран мира по качеству общего образования» [4], что еще больше актуализирует проблему ресурсного обеспечения профессионального развития менеджера образования в условиях экономики знаний.

Управленческие компетенции современного менеджера образования в логике МПЦУ представляют собой три направления: управление собственной эффективностью, управление деятельностью коллектива, управление мышлением. Сегодня в центре внимания теории менеджмента стоят вопросы организационной культуры, лидерства, корпоративного управления, готовности инициировать и/или осуществлять инновационную деятельность, что составляет суть новой управленческой парадигмы. Активно используется понятие «педагогический менеджмент» со своей спецификой и закономерностями. Специфика педагогического менеджмента – в исключительности предмета, продуктов, орудий и результата труда. Предмет труда менеджера образовательного процесса – деятельность субъекта управления, продукт труда – информация об учебно-воспитательном процессе. Орудие труда – слово, речь. Результат труда – уровень обученности, воспитанности и развития объекта педагогического менеджмента – обучаемых [5].

Сопоставление понятий «педагогический менеджмент» и «управление» стало предметом анализа в трудах В. И. Бондаря, К. Я. Вазиной, Л. А. Веретенниковой, Ю. А. Конаржевского, В. С. Лазарева, М. М. Поташника, В. П. Симонова, Т. И. Шамовой. Анализ осуществлялся с позиций следующих методологических подходов:

- функциональный: определение структуры и количества функций в управлении школой как социально-педагогической системой (В. И. Бондарь, Ю. А. Конаржевский, В. С. Лазарев, М. М. Поташник);
- социально-психологический: определение роли фактора личности в управлении педагогической системой (А. И. Наумов, Т. И. Шамова);
- кибернетический: определение роли информации, организационных циклов, структуры и специфики процесса принятия управленческого решения (В. П. Симонов, В. А. Якунин).

В. П. Симонов определяет педагогический менеджмент как процесс, деятельностную, динамическую систему, которая находится в постоянном развитии, не только управляется, но и самосовершенствуется под воздействиями и при участии менеджера-педагога [7]. Структура педагогического менеджмента включает в себя триаду уровней. На первом уровне сконцентрированы задачи управления деятельностью педагогического коллектива. На втором уровне осуществляется управление деятельностью педагога. Третий уровень педагогического менеджмента ориентирован на управление деятельностью учащегося.

Профессиональные знания по менеджменту предполагают осознание трех принципиальных различных инструментов управления. Первое – это организация, иерархия управления, где основное средство – воздействие на человека сверху (с помощью основных функций мотивации, планирования, организации и контроля деятельности, распределение материальных благ). Второе – культура управления, вырабатываемые и признаваемые обществом, организацией, группой людей ценности, социальные нормы, установки, особенности поведения. Третье – рынок, рыночные отношения, основанные на купле-продаже продукции и услуг, на равновесии интересов продавца и покупателя. Каждый из этих инструментов предполагает обращение к ключевым категориям: потребность/желание изменить текущую ситуацию (мотивация) в соответствии с желаемым результатом (цель), последовательно выполняя определенные действия (программа).

В докладе Центра стратегических разработок и НИУ «Высшая школа экономики» сделан акцент на качество человеческого капитала, технологическую модернизацию образования, социальную устойчивость и цифровую трансформацию [3]. Значимым элементом человеческого капитала является интеллектуальный капитал как способность генерировать и осваивать инновации, экономическая проекция творческой деятельности, поскольку именно интеллектуальный капитал определяет качество преобразований в экономике и социальной жизни, решение новых технологических задач. Технологическая модернизация обеспечит персонализацию образования, иной характер взаимодействия участников образовательных отношений.

Обеспечение социальной устойчивости позволяет отвечать вызовам потребительского общества, когда поколение трудолюбивых сменилось поколением, которое не всегда стремится к покорению новых вершин. Потребность в социальной устойчивости объясняется еще одним вызовом современности: семья и школа перестали быть монополистами в воспитании. Механизмом развития социальной устойчивости является создание и развитие воспитательной системы. Компонентами воспитательной системы являются концептуальные идеи, цели, деятельность, субъекты этой деятельности, отношения, которые между ними в процессе деятельности возникают и процесс управления данной системой. С позиции потребности в человеке с развитым критическими и системным мышлением, который способен к конструктивному взаимодействию, творчеству, потребности в человеке гибком и готовым к изменениям, с развитым эмоциональным интеллектом, умеющим осуществлять поиск и управление информацией, встает вопрос: какие форматы учебной, трудовой деятельности будут востребованы, какие из них станут ведущими, наиболее значимыми,

определяющими развитие? Понимание необходимости цифровой трансформации обусловлено изменением каналов передачи социального опыта. К традиционным способам вербальной передачи социального опыта из поколения в поколение, через печатные источники, литературу, искусство добавляются он-лайн сервисы, мессенджеры.

И. К. Шалаев к факторам повышения эффективности управления образованием относит постановку инновационных целей в миссии образовательной организации как внутренних мотиваторов к самоактуализации субъектов управления образованием [8]. Необходимость активной инновационной практики менеджера образования диктует трансформация антропологической основы, на которой строится образование: образа самого человека. Трансформация вызвана новым состоянием общества: от экономики умений и правил мы пришли к экономике знаний («экономике услуг», «креативной экономике», «обществу знаний», «производству инноваций»). В экономике знаний главная роль принадлежит более человеку, чем технологиям. Для экономики знаний характерны: система производства знаний пользующихся спросом, система управления знаниями. Основными факторами развития являются знания и человеческий капитал. Механизмами развития инфраструктуры экономики знаний выступают: обеспечение доступности информационных источников, взаимодействие между производителями и потребителями знаний, организация деятельности инновационных парков, профессиональных ассоциаций, выставочная и маркетинговая деятельность. Источниками инновационных процессов будут: интуиция, опыт, директивы, мнение потребителя, потребности педагогического коллектива региона, страны, научные достижения.

Э. Роджерс определяет инновацию как объект, идею или действие, которые воспринимаются потребителем в качестве новых и предлагает классификацию субъектов инновационной деятельности [1]. К первой группе относятся «новаторы» (2,5%) – всегда открыты новому, поглощены новшествами, характеризуются некоторым авантюризмом, интенсивно общаются с локальными группами. Вторую группу составляют «ранние реализаторы» (13,5%), которые следуют за новаторами, но более интегрированы в свое местное объединение. Оказывая влияние, часто становятся лидерами мнений. Ценятся как разумные реализаторы. Третья группа – «предварительное большинство» (34%). Для принятия решения им требуется значительно больше времени, чем лидирующим группам. Группа «позднего большинства» (34%) относится к новшествам со значительной долей скепсиса, тем не менее, приступают к их освоению иногда под давлением социальной среды. Группа «колеблющиеся» (16%) ориентируются на традиционные ценности. Решение о принятии новшества дается им с большим трудом [1].

Понимание менеджером образования значимости инновационной деятельности во многом определяется ответом на вопрос: человек для организации или организация для человека? В случае, если персонал понимается как фактор издержек, для образовательной организации свойственны отношения принуждения, минимизация расходов, малый период планирования, только количественный анализ результатов, негибкий и зависимый характер взаимоотношений. В ситуации отнесения персонала только к категории «ресурс» возникает понятие целесообразности действий, оптимизации расходов, более длительный период планирования деятельности, качественная оценка результатов деятельности, гибкий автономный характер отношений. В случае, когда персонал воспринимается как процесс, в коллективе происходит осознание целесообразности действий, разрабатывается программа развития расходов, длительный период планирования деятельности, результативность представлена количественными и качественными характеристиками, при этом количество переходит в качество. Отношения характеризуются гибкостью и мобильностью, равновесием между независимостью и приверженностью коллективу.

На разных этапах принятия инновации своя логика действий менеджера образования. На этапе отрицания коллектив может испытывать шок, растерянность, быть ориентирован на прошлое в силу недостаточной информированности. Важно ориентировать коллектив на будущее, дать время для адаптации. На этапе сопротивления возможно проявление

раздражения, депрессии, связанной с ощущением неизбежности перемен. Важно наладить «обратную связь», больше слушать. На этапе исследования, согласившись с неизбежностью перемен, коллеги начинают ориентироваться в новых формах деятельности. Стоит поддерживать динамику процесса, помочь выделить приоритеты. На этапе вовлеченности появляются творческие группы, происходит постановка целей, координация деятельности. На данном этапе важна совместная разработка долгосрочных целей, создание новых символов и ритуалов.

Качество инновационной деятельности, степень вовлеченности в нее или наличие опыта инновационных практик влияют на сегментирование образовательной системы и стратегий. При низком пороге инновационной активности, использования инновационных идей образовательная организация решает преимущественно задачу обеспечения социальной безопасности. Из инновационных направлений используется преимущественно цифровой формат образования. Ключевыми являются программы социальной адаптации. Массовый сегмент представлен нишевыми стратегиями, разделяемыми, апробируемыми, реализуемыми большинством. Выбирается траектория развития организации из уже «раскрученных». Происходит обучение в команде, есть система наставничества. Наряду с традиционными используются авторские педагогические технологии. Для поддержки образовательного процесса используются социальные сети, имеется широкий спектр партнерских программ. Для лидеров новых практик характерно выявление ключевого фактора успеха, уникального преимущества. Реализуются индивидуальные (асинхронные) образовательные траектории, имеется практика гибкой системы оценивания образовательных результатов и результатов профессиональной деятельности. Педагогическому коллективу свойственна культура эксперимента, гибкая архитектура образования и сильное партнерское сообщество.

Путь обучающегося к 2030 году будет определяться результативностью и оптимальностью использования инновационных практик, когда педагог в отношении большинства может выступить навигатором образовательного пространства. Обучающийся может выбрать ролевую модель («путь героя»), в условиях которой оформляется картина мира, осуществляется интеллектуальное развитие, формируются социальные, управленческие умения, происходит управление состояниями. Другой путь обучающегося – самостоятельный выбор, коррекция цели, включение в команды, сообразно задач развития, социального заказа. Индикаторы качества процесса: вовлеченность и «потоковость», личный портфель компетенций, творческое портфолио, оценивание участниками образовательных отношений, социальными партнерами.

Анализ имеющейся практики, исследований по теме позволяет заключить, что инструментом, который способен стимулировать осознание значимости инновационной деятельности, может служить чек-лист как выполнение качественного анализа:

- имеющихся трендов в экономическом и социальном развитии;
- эффективности используемых технологий и форм образования;
- выполняемые роли;
- используемые форматы в образовательном пространстве;
- ключевые события, которые уже состоялись или могут иметь место быть;
- актуальные и потенциальные нормативные акты;
- направления и качество взаимодействия с реальными и перспективными партнерами;
- характер партнерских связей;
- угрозы и возможности.

Важнейший признак хорошей компании – управление развитием персонала с позиций осознанного отношения (мотивация) к планируемым результатам (цель) и обеспечения содержания как способа продуктивного движения к цели (программа). Вовлечение в инновационную деятельность выступает оптимальным ресурсом для отработки компонентов

мотивационного программно-целевого управления профессиональным развитием менеджера образования.

Библиографический список

1. Бабурин, В. Л., Земцов, С. П. Инновационный потенциал регионов России: монография / В. Л. Бабурин, С. П. Земцов. – Москва : «КДУ», «Университетская книга», 2017. – 358 с.
2. Витвар, О. И. Современное управление школой: практикум для директора / О. И. Витвар. – Москва : Национальный книжный центр, ИФ «Сентябрь», 2014. – 192 с.
3. Двенадцать решений для нового образования : [сайт]. – URL: https://www.hse.ru/data/2018/04/06/1164671180/Doklad_obrazovanie_Web.pdf
4. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года: указ Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204 : [сайт]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201805070038>.
5. Поташник, М. М. Эксклюзивные аспекты управления школой : пособие для руководителей образовательных учреждений и их заместителей / М. М. Поташник. – Москва : Педагогическое общество России, 2011. – 320 с.
6. Россия 2025: от кадров к талантам : [сайт]. – URL: https://d-russia.ru/wp-content/uploads/2017/11/Skills_Outline_web_tcm26-175469.pdf
7. Симонов, В.П. Педагогический менеджмент: Ноу-хау в образовании : учебное пособие / В. П. Симонов. – Москва : Высшее образование, Юрайт-Издат, 2009. – 357 с.
8. Шалаев, И. К. Повышение качества образовательного сервиса на основе мотивационного программно-целевого управления : монография / И. К. Шалаев. – Барнаул : Изд-во АлтГПА, 2010. – 203 с.

Кулаева Ю.Б., главный специалист отдела развития образования

Комитет по образованию г. Барнаула

Баева Е.В., канд. пед. н., доцент кафедры управления образованием

Алтайский государственный педагогический университет

г. Барнаул

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье обоснована актуальность подготовки современного руководителя образовательной организации. Раскрыты организационно-педагогические условия подготовки руководителя образованием, определена сущность понятия «профессиональная компетентность». Представлены механизмы подготовки будущих руководителей образовательных организаций.

Ключевые слова: организационно-педагогические условия подготовки современного руководителя образованием, профессиональная компетентность, управление кадровым резервом руководителей образованием на муниципальном уровне.

Yu.B. Kulaeva,

E.V. Baeva

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE TRAINING OF A MODERN HEAD OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION

Abstract. The article substantiates the relevance of training a modern head of an educational organization. The organizational and pedagogical conditions for the training of the head of

education are revealed, the essence of the concept of «professional competence» is determined. The mechanisms of training future leaders of educational organizations are presented.

Key words: organizational and pedagogical conditions for the training of a modern education leader, professional competence, management of the personnel reserve of education leaders at the municipal level.

В условиях социально-экономических преобразований, происходящих в Российской Федерации, актуальны изменения ценностных оснований системы управления, ее принципов, механизмов и требований к личности руководителя образовательной организации. Преобразование современной управленческой парадигмы обуславливает потребность в высококвалифицированных специалистах, обладающих особыми личностными и профессиональными качествами. В связи с этим предъявляются новые требования к содержанию, формам и методам профессиональной деятельности руководителя образовательной организации.

Современная образовательная практика выдвигает более высокие требования к организации процесса управления образовательной организацией, что представлено в научных трудах В. И. Зверевой, В.С. Лазарева, М. М. Поташника, Т. И. Шамовой, К. Ушакова, Е. А. Ямбурга и др. Подходы к формированию нового управленческого мышления освещены в работах Ю. А. Конаржевского, Р. Х. Шакурова и др. Вопросы использования активного обучения в подготовке управленческих кадров, в том числе руководителей образовательных организаций, освещены Ю. А. Василевским, А. А. Вербицким, А. Я. Левиным, Е. Н. Смирновым, П. Г. Щедровицким и др.

На наш взгляд, для системы современного образования любого муниципалитета актуальным является вопрос назначения на должность «руководитель образовательной организации», который должен обладать высоким уровнем профессиональной компетентности, повышающим конкурентоспособность специалиста.

Профессиональная компетентность руководителя образовательной организации представляется результатом профессионального образования. В настоящее время в научной литературе нет единого подхода к определению сущности понятия «профессиональная компетентность». Данное понятие рассматривается как:

- совокупность знаний и умений, которые определяют результативность труда;
- объем навыков выполнения задачи;
- комбинация личностных характеристик;
- комплекс знаний и профессионально значимых личностных качеств; вектор профессионализации руководителя;
- единство теоретической и практической готовности к профессиональной деятельности;
- способность осуществлять сложные культуросообразные виды действий и др.

Разноплановость трактовок сущности понятия «профессиональная компетентность руководителя образовательной организации» определены разными научными подходами к решаемым исследователями научным задачам:

- личностно-деятельностным,
- системно-структурным,
- информационным,
- культурологическим и др.

По нашему мнению, директор образовательной организации должен быть не только хозяйственником, но и эффективным, стрессоустойчивым, опытным, мобильным специалистом.

В настоящее время в городе Барнауле Алтайского края функционируют 262 образовательных организации, среди которых:

- 87 общеобразовательных организации,
- 154 организации дошкольного образования,

– 20 организаций дополнительного образования и МАУ ООЦ «Каникулы».

Следует заметить, что 58 административных работников имеют возраст старше 60 лет, поэтому, на наш взгляд, качественная подготовка резерва управленческих кадров муниципальной системы образования – актуальный вопрос, решение которого является одним из факторов развития современного образования в городе.

Мы полагаем, что директор образовательной организации – это особый управленец, т.к. ему приходится работать с тремя коллективами, имеющими свою специфику, тремя участниками образовательного процесса: обучающимися, педагогами, заказчиками образовательных услуг – родителями. Каждый из названных коллективов имеет свои особенности развития и функционирования в обществе. Конечно, мы говорим о необходимости их единства, но не все так просто. Задача руководителя – понимать механизмы развития данных коллективов и уметь сбалансировать их совместную деятельность, предотвратить возникновение возможных конфликтных ситуаций.

Если затрагивать историю менеджмента при формулировании требований к современному руководителю образовательной организации, следует отметить, что классики менеджмента в основном выступали как лидеры-индивидуалы, от которых целиком зависела идеология развития компаний. Сегодня менеджеры-теоретики опираются на теорию ситуационного менеджмента: приемы менеджмента применяются, исходя из сложившейся ситуации с учетом смешанных стилей управления [3].

На наш взгляд, «управленец-одиночка» в современных условиях не может быть эффективным руководителем. Все управленцы осознают необходимость, в первую очередь, командной работы. Не случайно так много внимания в настоящее время уделяется процессу организации проектной деятельности, предполагающей слаженную командную работу. В связи с этим особое внимание при формировании управленческих команд уделяется их умению работать в коллективе и непосредственно с самим коллективом.

В условиях повышения требований к профессиональному уровню руководителя образовательной организации со стороны общества и существующей потребности у самого руководителя в самореализации, в освоении способов личностной, социальной, профессиональной адаптации к происходящим изменениям, а также фрагментарностью разработки средств его личностно-профессионального развития, считаем, что сегодня в программах подготовки руководителей образовательных организаций, кроме современных вопросов менеджмента необходимо усилить вопросы изучения наших классиков теории коллективизма – А. Макаренко, Н. Крупской, С. Шацкого, В. Сухомлинского и т. д. Необходимо четко понимать, что менеджмент в изначальном понятии нацелен на экономику, прибыль, а управление образовательной организацией – на формирование гражданина России, человека!

Разнообразие и количество требований к будущему руководителю – это требование социума к системе образования. Каждый родитель желает, чтобы его ребенок учился в хорошей школе, которой управляет квалифицированный директор. Каждый комитет по образованию желает иметь лучших, грамотных руководителей образовательных организаций. Поэтому управление кадровым резервом руководителей занимает особое место в системе управления персоналом.

В соответствии с ч. 2 ст. 51 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» кандидаты на должность руководителя образовательной организации должны иметь высшее образование и соответствовать квалификационным требованиям, указанным в квалификационных справочниках, по соответствующим должностям руководителей образовательных организаций и (или) профессиональным стандартам.

Комитетом по образованию города Барнаула разработана система работы по формированию и подбору команд будущих управленцев системы образования. С целью формирования профессиональной компетентности будущего руководителя, реализации его творческого потенциала, взаимообмена опытом работы, выявления актуальных проблем

управленческой практики в сентябре 2018 года на базе комитета открыта Школа будущего директора, а с ноября 2019 года – Школа будущего заместителя директора, которые формируют реальный резерв руководителей для системы образования. В ходе занятий данных Школ будущие руководители осваивают не только современные педагогические образовательные модели, но и определяют свое место в профессиональном управленческом сообществе.

За каждым участником Школы будущего директора закрепляются наставники из числа опытных директоров образовательных организаций, в задачи которых входит помощь молодым специалистам в самореализации, в развитии личностных качеств, в готовности к принятию оптимальных педагогических и управленческих решений.

Участники Школы учатся всего два года. Отбор молодых специалистов осуществляется на основе тестирования на базе Городского психолого-педагогического центра «Потенциал», используя экспериментально-психологические методики: тест-опросник Г. Шмишека, К. Леонгарда (методика Акцентуации характера и темперамента личности); методика определения доминирующего состояния: краткий вариант (Л.В.Куликов); тест-опросник уровня субъективного контроля (Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинд); методика по определению коммуникативных и организаторских склонностей (КОС); тест К. Томаса «Стратегия и тактика поведения в конфликтной ситуации»; методика Н. Холла на определение уровня Эмоционального Интеллекта; опросник «Стиль саморегуляции поведения».

По результатам тестирования психологами определяются претенденты на обучение в Школе (от 12 до 15 человек), имеющие эмоциональную гибкость, способность к сотрудничеству и взаимодействию, настроенность на людей и имидж школы, а не на себя, старающиеся правильно выбирать позицию в конфликтной ситуации, не компенсировать смелостью и амбициозностью свою неопытность.

В течение двух лет молодые люди, будущие руководители, ежемесячно посещают занятия, практико-ориентированные семинары, мастер-классы по актуальным вопросам: работа с электронным журналом, планирование, система самоуправления в классном коллективе. Будущим директорам предлагается решить различные управленческие кейсы, с ними проводятся игровые практикумы по командообразованию.

На сегодняшний день восемь слушателей Школы занимают должность директора общеобразовательной организации. На наш взгляд, это немало, остальная часть участников ждет своего «звездного часа» по мере открытия новых образовательных организаций, а вторая часть, возможно, после окончания Школы находится в сомнениях по поводу готовности к руководящей должности.

В феврале 2021 года комитетом по образованию проведены исследования по вопросам готовности к управленческой деятельности студентов вузов и молодых специалистов, уже работающих в образовательных организациях.

Анкетирование прошли 50 студентов вузов (анкета состояла из 12 вопросов) и 320 молодых специалистов образовательных организаций города Барнаула (анкета – 15 вопросов).

Результаты диагностики показывают, что участники тестирования (64% студентов и 40% опрошенных молодых специалистов) в основном знают нормативно-правовую базу, регламентирующую образовательную деятельность организации. Результат опроса показал, что, приходя работать в образовательную организацию, вчерашние студенты забывают теорию, которую получали в вузе.

Имеют представление о системе образования города на уровне любознательности 70% студентов и 43% молодых специалистов. Не составляет интереса данная информация для 20% студентов и 25% молодых специалистов.

Готовы стать руководителем образовательной организации 50% студентов и всего лишь 35% молодых специалистов. Из числа опрошенных 18% специалистов не имеют положительной мотивации для нахождения в резерве на руководящую должность.

Несомненно, работоспособность работников любой образовательной организации хорошо стимулирует материальный аспект. Это мнение 61% студентов и 47% молодых специалистов. Студенты готовы идти в школы и зарабатывать. Но желание и реальность, с которой они сталкиваются, придя в образовательные организации, расходятся. Отсутствие опыта работы сказывается и на целях, которые ставят перед собой молодые люди.

Всего лишь 32% студентов и 38% молодых специалистов готовы работать в системе образования города и края. Остальные уже, как ни странно, устали и желают найти другую работу. С чем это связано? На наш взгляд, у обеих категорий опыт работы или отсутствует, или совсем небольшой, но уже видно разочарование не только в управленческой деятельности, но и в педагогической в целом.

Для работы в управленческой должности не хватает готовности брать на себя ответственность у 29% молодых специалистов, не хватает желаний у 15% молодых специалистов. Отсутствует готовность (или присутствует страх) взяться за дело, понимая, что оно может привести не только к успеху, но и к неудаче, за последствия которой потом отвечать придется самому специалисту. Боязнь возможного осуждения окружающих, советов, сравнения с другими, более успешными молодыми руководителями.

После двухлетнего обучения в Школе будущего директора происходит защита проекта, который разрабатывается в команде, отслеживается обратная связь, мнения тех, кто был слушателем этих форм обучения. Вот некоторые высказывания слушателей.

«Опыт-бесценное качество. Имея его, можно оперировать всеми возможностями намного быстрее, поэтому сейчас моя задача-узнавать, спрашивать и не отвергать помощь комитета по образованию и руководителей образовательных организаций, которые ее предлагают, объясняют...Но быть при этом еще и менеджером требует как современное образование, так и те обстоятельства, в которых находятся руководители, – это современная тенденция, к которой движутся все организации».

«Отмечу, что занятия проходили плодотворно и многие вопросы, которые освещались в рамках Школы будущего директора мне пригодились в рамках моей управленческой деятельности, особенно на первых порах».

«Во время обучения в Школе будущего директора были затронуты актуальные вопросы по законодательству, нормативной базе деятельности образовательной организации; структура сайта, различные локальные нормативные акты, были посещены организации, где с нами делились опытом молодые директора. Моей выпускной квалификационной работой (работа в команде) было открытие новой школы, а именно разработка всех документов (мне досталась часть, касаемо разработки плана финансово-хозяйственной деятельности).

Помимо обучения, я познакомился со многими коллегами (учащимися школы будущего директора), с которыми, до сих пор, поддерживаю деловые связи в рамках своей профессиональной деятельности».

«Обучение позволяет по-иному выстраивать собственную работу уже с позиции управленца. Происходит смена понимания в восприятии вещей, которые простому учителю кажутся обыденными».

«Обучение в Школе помогло системно посмотреть на обязанности директора школы, познакомиться с основными направлениями работы, понять личные «проблемные» поля, свои профессиональные дефициты и пути их устранения. Знакомство с деятельностью директоров и управленческих команд разных школ помогло соотнести свои знания и опыт с опытом коллег, наметить способы изменения системы управления в своей школе».

Таким образом, эффективным механизмом выявления наиболее активных и подготовленных кандидатов в руководители системы образования, а также механизмом социального и профессионального лифта, эффективного обучения, позволяющего сконцентрироваться на индивидуальных дефицитах личностно-профессиональных и управленческих компетенций является формирование кадрового резерва, осуществляемое комитетом по образованию города Барнаула. Подготовка руководителя к сложной,

полифункциональной деятельности – комплексный непрерывный процесс, ориентированный на его личностно-профессиональное развитие для решения стратегических задач.

Библиографический список

1. Кочнева, Е. М., Игнатьева, Н. А. Управленческий потенциал кандидатов на руководящие должности и условия его развития / Е. М. Кочнева, Н. А. Игнатьева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 20. – С. 1801–1805 : [сайт]. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/54624.htm>.
2. Кудрявцева, Е. И. Психология управленческой эффективности в условиях распределенного управления / Е. И. Кудрявцева // Управленческое консультирование. – 2013. – № 9 (57). – С. 22–31.
3. Мистика лидерства: Развитие эмоционального интеллекта / Манфред Кетс де Врис : Альпина Паблишерз : Москва, 2011.
4. Стратегическое управление школой: вопросы и ответы : монографическое практико-ориентированное научно-методическое пособие для руководителей образовательных организаций : в 2 т. / А. М. Моисеев / под ред. О. М. Моисеевой. – Москва : АСОУ, 2014. – Т. 1. – 308 с.

Новичихина Н.В., директор

КГБУДО «Алтайский краевой дворец творчества детей и молодежи»,

Баева Е.В., канд. пед. н., доцент кафедры управления образованием

Алтайский государственный педагогический университет

г. Барнаул

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОГО РАЗВИТИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО МОДЕЛЬНОГО ЦЕНТРА АЛТАЙСКОГО КРАЯ

Аннотация. В статье обоснована актуальность методического роста педагога и педагога–организатора КГБУДО «Алтайский краевой дворец творчества детей и молодежи», одного из четырех ресурсных центров Алтайского края в сфере дополнительного образования детей. Показан алгоритм формирования методической компетентности данной категории специалистов через создание внутриорганизационной формы развития кадров: выявление профессиональных дефицитов, выстраивание индивидуальной траектории профессионального развития и успешной аттестации педагога дополнительного образования.

Ключевые слова: Дополнительное образование детей, стандарт педагога дополнительного образования, профессиональные дефициты педагога дополнительного образования, методический рост педагога системы дополнительного образования, алгоритм формирования методической компетентности, профессиональные дефициты, индивидуальная траектория профессионального развития педагога, внутриорганизационной формы развития кадров, аттестация.

N.V. Novichikhina,

E.V. Baeva

FORMATION OF METHODOLOGICAL COMPETENCE OF A TEACHER OF ADDITIONAL EDUCATION AS A CONDITION FOR THE EFFECTIVE DEVELOPMENT OF THE REGIONAL MODEL CENTER OF THE ALTAI KRAI

Abstract. *The article substantiates the relevance of the methodological growth of a teacher and teacher – the organizer of the RSFI AE "Altai Regional Palace of Children and Youth Creativity", one of the four resource centers of the Altai Krai in the field of additional education for children. An algorithm for the formation of methodological competence of this category of specialists through the creation of an intra-organizational form of personnel development is shown: identification of professional deficits, building an individual trajectory of professional development and successful certification of a teacher of additional education.*

Key words: Additional education of children, the standard of a teacher of additional education, professional deficits of a teacher of additional education, methodological growth of a teacher of the system of additional education, an algorithm for the formation of methodological competence, professional deficits, an individual trajectory of professional development of a teacher, an intra-organizational form of personnel development, certification.

На современном этапе развития общества повышение профессиональной компетентности педагогов дополнительного образования – один из приоритетных факторов развития системы дополнительного образования детей. Профессиональная компетентность педагога дополнительного образования представляется нам, как своеобразная характеристика степени соответствия требованиям профессии, включающая совокупность профессионально-личностных качеств, необходимых для эффективной педагогической деятельности.

В настоящее время сформировались следующие научные подходы к профессиональной компетентности педагога (Э. Ф. Зеер, М. В. Кларин, И. М. Осмоловская, С. А. Сафонцев, С. Б. Серякова, и др.):

- методологический,
- персонифицированный,
- практико-прикладной,
- проектно-дидактический

Так, по мнению М. В. Кларина и И. М. Осмоловской, встраиваемость современного педагогического процесса в канву актуальных проблем, существующих в обществе, напрямую зависит от конструктивно-дидактической деятельности современного педагога, обладающего набором дидактических компетенций, способного оперативно реагировать не только в рамках нормативной (стандартно-ориентированной) базы, но и проектировать решение нестандартных проблем, а также проблемных ситуаций. А это, в свою очередь, требует трансляции не только традиционных моделей реализации технологических операций, но и продуцирование моделей дидактического творчества, профессиональной импровизации, поскольку информационно-образовательная среда в целом является сложной саморазвивающейся системой [2].

Трудовые действия педагога, необходимые знания и умения определены профессиональным стандартом «Педагог дополнительного образования детей и взрослых», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 5 мая 2018 г. № 298н [4].

Педагог системы дополнительного образования детей должен обладать следующими специальными компетентностями:

- в создании организационно-педагогических условий для индивидуального развития личности обучающегося;
- в организации развивающих видов деятельности, опираясь на индивидуально-типологические, возрастные особенности детей, при использовании активных и

интерактивных методов и технологий организации учебно-воспитательного процесса в учреждении дополнительного образования;

- в способах удовлетворения творческих и познавательных потребностей заказчиков образовательных услуг, содействии в выборе их индивидуальной образовательной траектории, а также создании каждому ребёнку ситуации успеха;

- в планировании и прогнозировании результатов учебно-воспитательного процесса в условиях образовательной организации;

- в организации образовательной деятельности разновозрастных групп, при организации творческих инициатив участников образовательного процесса: детей, педагогов учреждения дополнительного образования и родителей, законных представителей обучающихся;

- в выявлении и развитии творческих способностей обучающихся, их одаренности, а также наблюдение положительной динамики изменений каждого, в создании психолого-педагогической поддержке одаренных детей, а также детей с ограниченными возможностями здоровья.

На основе классификации профессиональной компетентности педагога (А. К. Маркова) можно говорить о следующих видах профессиональной компетентности педагога дополнительного образования:

1. *Специальная (деятельностная)*, характеризующая владение деятельностью на высоком профессиональном уровне: наличие специальных знаний, умение применить их на практике в условиях системы дополнительного образования.

2. *Социальная*, предполагающая владение основными способами совместной профессиональной деятельности и сотрудничества, принятыми в профессиональном сообществе общения.

3. *Личностная* – владение педагогом способами самовыражения и саморазвития, а также средствами противостояния профессиональной деформации; способность педагога дополнительного образования планировать траекторию своего развития.

4. *Индивидуальная профессиональная компетентность* – владение приемами саморегуляции, готовность к профессиональному росту, наличие устойчивой внутренней мотивации.

Таким образом, под профессиональной компетентностью мы понимаем интегральную характеристику личности педагога дополнительного образования, отражающую его готовность и способность принимать решения в области трудовой деятельности на основе имеющихся знаний, умений и опыта практической деятельности.

Мы полагаем, что методическая компетентность - это одна из важных составляющих профессиональной компетентности педагога системы дополнительного образования. В современной психолого-педагогической, методической литературе сущность данного понятия определяется по-разному:

- владение педагогом дополнительного образования технологиями, методами обучения, знание дидактических единиц, методов, приемов, а также умение применять их в процессе своей деятельности (Н. В. Кузьмина) [3.];

- интегративная, многоуровневая, профессионально значимая характеристика личности педагога, проявляющаяся в наличии ценностно значимого отношения к профессии педагога, его профессиональные знания, умения в их единстве (Т. В. Сякина) [5];

- интегральная характеристика различных качеств педагога дополнительного образования: деловых, личностных и нравственных, которая выражает системный уровень функционирования методологических, методических знаний, умений, опыта деятельности, мотивации, готовности к творческой самореализации в методической и педагогической деятельности в целом в учреждении дополнительного образования (Т. А. Загривная) [1].

Анализ исследований по данной проблеме позволяет нам утверждать, что методическая компетентность педагога дополнительного образования:

- это один из видов профессиональной компетентности педагога;

- реализуется в методической деятельности педагога как одном из видов профессиональной педагогической деятельности системы дополнительного образования;
- выражает единство теоретической и практической готовности педагога к эффективному осуществлению обучения и воспитания обучающихся системы дополнительного образования;
- базируется на совокупности общепедагогических и методических знаний, умений, навыков, опыта и личностных характеристик.

Положения, определенные нами, дают основание рассматривать методическую компетентность педагога дополнительного образования как интегративную характеристику субъекта педагогического труда сферы дополнительного образования, базирующуюся на совокупности общепедагогических и методических знаний, умений, навыков, опыта и личностных характеристик субъекта педагогической деятельности, отражающую готовность, а также способность к эффективной методической деятельности по обеспечению достижения высоких показателей в обучении и воспитании обучающихся.

КГБУ ДО «Алтайский краевой дворец творчества детей молодежи» (далее – Дворец) в апреле 2021 года отметил 85-летний юбилей. В течение всей деятельности специалисты Дворца осуществляют методическое сопровождение образовательных организаций системы дополнительного образования Алтайского края. Из 47 педагогических работников Дворца высшая квалификационная категория присвоена 22 педагогам, первая - 14, а 12 педагогов находятся в статусе молодых специалистов, отработавших в учреждении от 1 до 3 лет, но имеющих высшее профессиональное образование, в настоящее время активно работающих над своим фирменным методическим стилем.

В настоящее время КГБУ ДО «АКДТДиМ» является ресурсным центром по художественной, социально-гуманитарной направленностям, а также региональным модельным центром по внедрению персонифицированного дополнительного образования в Алтайском крае. Методическое сопровождение педагога системы дополнительного образования определяется нами как индивидуализированный поэтапный процесс оказания методической помощи педагогам сферы дополнительного образования, предполагающей осуществление взаимодействия сопровождаемого педагога и сопровождающего его методиста по содействию преодоления педагогом возникающих профессиональных затруднений, проектируемое с учетом готовности и опыта педагога по осуществлению его профессиональной деятельности.

С целью совершенствования процесса методического сопровождения дополнительного образования и образовательных организаций края во Дворце ведется работа по:

- активизации деятельности педагогических работников системы дополнительного образования в рамках реализации приоритетных направлений, закрепленных за учреждением, через организацию внутриучрежденческих и краевых мероприятий (конкурсов, конференций, семинаров и т. п.);
- организации эффективной системы методического сопровождения профессионального развития педагогических работников, в том числе в условиях внедрения системы персонифицированного дополнительного образования;
- созданию условий для разработки и реализации инновационных проектов, диссеминации педагогического опыта посредством организации научно-методической деятельности в учреждении и мотивации педагогов на повышение уровня профессионального мастерства и самообразования;
- разработке и развитию системы профессиональной поддержки молодых педагогов (наставничество, освоение передового педагогического опыта).

Этапы процесса сопровождения обусловлены логикой преодоления профессионального затруднения.

Совершенствованию системы управления, обеспечивающей эффективное функционирование и развитие КГБУ ДО «Алтайский краевой дворец творчества детей и

молодежи» способствует повышение профессиональной компетентности педагогических работников в условиях внедрения профессионального стандарта педагога дополнительного образования детей и взрослых утвержденным приказом Минтруда России от 05.05.2018 № 298 н (зарегистрировано в Минюсте России 28.08.2018г. № 52016) [4].

На основе данного документа в 2019 г. в учреждении был разработан и утвержден План мероприятий, одним из пунктов которого стало составление дифференцированной программы профессионального развития педагогов на основе оценки уровня соответствия компетенции работника к содержанию трудовых функций профессиональных стандартов (Таблица 1.).

Педагогу дополнительного образования, а также педагогу-организатору Дворца администрацией учреждения было предложено произвести самоанализ своей профессиональной компетентности на основе требований нормативного документа «ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТАНДАРТ «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» с целью выявления профессиональных дефицитов:

Таблица 1.

Компетентность	Компетенции (трудовые действия)	Самооценка (1-5 баллов)	Комментарий (обоснование выставленного балла)
Компетентность в области разработки образовательных программ	Актуализация знаний нормативных и правовых документов, методических рекомендаций в системе дополнительного образования детей РФ и АК		
	Составление/разработка/корректировка ДООП		
	Внедрение новых педагогических технологий, форм, методов и приемов обучения в образовательную деятельность в соответствии с требованиями нормативного документа «ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТАНДАРТ «Педагог дополнительного образования детей и взрослых»		
	Совершенствование знаний в области психологии, педагогики, методики преподавания предмета, дидактики		
Компетентность в области развития способностей обучающихся	Знание методов педагогической характеристики и развития ценностно-смысловой, эмоционально-волевой, потребностно-мотивационной, интеллектуальной, коммуникативной сфер обучающихся различного возраста на занятиях по ДООП		
	Знание основных особенностей		

	детей одаренных, в избранной области деятельности, специфику работы с ними		
	Знание методов, приемов, и способов формирования благоприятного психологического обеспечения условий для сотрудничества обучающихся, техник и приемов общения		
Компетентность в методической области	Методическая тема		
	Участие в инновационной, проектной или экспериментальной деятельности		
	Транслирование педагогического опыта, практических результатов своей профессиональной деятельности		
	Результаты использования новых образовательных технологий. Используемая технология, ее место в образовательном процессе		
	Участие в профессиональных конкурсах		
	Разработка программно-методических методических материалов для сопровождения образовательного процесса, используемых на разных уровнях обучения		
	Участие в работе методических объединений педагогических работников (указать уровень)		
	Публикация методической продукции (название продукции, название источника размещения методических материалов)		
	Участие в качестве эксперта общественно-профессиональной экспертизы в различных конкурсах (указать название конкурса)		
Информационно-коммуникативная компетентность	Использование информационно-коммуникационных технологий/элементов ИКТ и их эффективное применение в педагогической деятельности		

	Уверенное пользование ПК (владение пакетом MS Office (Access, Excel, Power Point, Word, WordPad), графические редакторы (Picture Manager, CorelDRAW и т.д.).		
	Наличие собственного ИК-ресурса для формирования информационного общества обучающихся, педагогов, родителей		

Заполнение разработанной нами формы позволяет каждому педагогу системы дополнительного образования спроектировать индивидуальную траекторию развития своей профессиональной компетентности на ближайшие три года. Одним из важных сегментов для учреждения дополнительного образования является «компетентность в методической области».

Ключевая задача для педагогов системы дополнительного образования состоит в грамотном формулировании своей методической темы на основе имеющегося опыта практической деятельности в процессе реализации дополнительной общеобразовательной программы, а также проведения одного из краевых массовых мероприятий, обозначенных в Государственном задании Дворца. На наш взгляд, именно правильно сформулированная методическая тема – залог успеха деятельности педагога в теоретическом обосновании его уникального опыта и специфики его фирменного стиля для педагогической общественности Алтайского края. С этой непростой задачей педагогам Алтайского краевого дворца творчества детей и молодежи помогают справиться методисты по научно - методическому сопровождению образовательного процесса, являющиеся кандидатами педагогических наук, основным местом работы которых являются ВУЗы Алтайского края. В дальнейшем, именно данные специалисты и осуществляют научно-методическое сопровождение педагогов дополнительного образования в подготовке к транслированию своего опыта посредством публикаций, конференций, конкурсов профессионального мастерства и т. д.

Результаты методической деятельности педагогов системы дополнительного образования в межаттестационный период являются значимым основанием для аттестации на указанную ими в заявлении высшую квалификационную категорию. В приложении к заявлению в разделе 4 педагоги показывают результаты своей работы за пять лет через участие в деятельности методических объединений педагогических работников различных уровней; публикации методических разработок; работу в качестве эксперта общественно-профессиональной экспертизы методических разработок; участие в профессиональных некоммерческих конкурсах, а также через осуществление разработок программно-методического сопровождения образовательного процесса.

Таким образом, в КГБУ ДО «Алтайский краевой дворец творчества детей и молодежи» выстроена система формирования методической компетентности педагогов дополнительного образования и педагогов – организаторов учреждения. Методическая компетентность педагогов является одним из компонентов профессиональной компетентности и всегда сопряжена с психологической готовностью к взаимодействию в процессе решения различных актуальных проблем, а также с наличием определенных морально-этических установок и качеств личности.

Библиографический список

1. Загривная, Т. А. Становление научно-методической компетентности педагогов в процессе профессиональной деятельности: автореф. дис. канд. пед. наук / Т. А. Загривная. – Санкт-Петербург, 2006. – С. 13.

2. Кларин, М. В. Образовательные модели, проекты и программы в контексте конструктивно-технической функции дидактики / М. В. Кларин, И. М. Осмоловская // Педагогический журнал Башкортостана. – 2015. – № 6 (61). – С. 94–100.

3. Педагогика : учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – Москва : Школа-Пресс, 1997.

4. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 05.05.2018 г. № 298н «Об утверждении профессионального стандарта "Педагог дополнительного образования детей и взрослых"».

5. Сяпина, Т. В. Формирование методической компетентности будущего учителя: автореф. дис..канд. пед. наук / Т. В. Сяпина. – Комсомольск-на-Амуре, 2005. – С. 8.

Шамарина Е. В., канд. филос. н., директор Регионального ресурсного центра развития инноваций в образовании

Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул

МЕТОДОЛОГИЯ МПЦУ КАК РЕГИОНАЛЬНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ И ИННОВАЦИОННЫЙ КОНТЕКСТ

Аннотация. В статье анализируются основные предпосылки возникновения МПЦУ, элементы методологии, ключевые проблемы, решаемые с помощью МПЦУ в образовательном пространстве региона. Сравниваются квалиметрические показатели эффективности управления МПЦУ и современные показатели качества образования. Сопоставляются структурные компоненты диссертационных исследований по педагогике в рамках концепции МПЦУ и педагогических исследований последних трех лет. Обосновывается инновационный потенциал МПЦУ в контексте Стратегии развития воспитания, а также развития человеческих ресурсов.

Ключевые слова: МПЦУ (мотивационное программно-целевое управление), методология, управление качеством образования, человеческие ресурсы.

E.V. Shamarina

METHODOLOGY OF MOTIVATIONAL PROGRAM-TARGET MANAGEMENT AS A REGIONAL COMPONENT OF THEORIES AND PRACTICES OF EDUCATION MANAGEMENT: A RETROSPECTIVE ANALYSIS AND AN INNOVATIVE CONTEXT

Abstract. The article analyzes the main prerequisites for the emergence of the MPTM, the elements of the methodology, the key problems solved with the help of the MPTM in the educational space of the region. The author compares the qualimetric indicators of the management efficiency of the MPTM and modern indicators of the quality of education. The structural components of dissertation research on pedagogy within the framework of the concept of the MPTM and pedagogical research of the last three years are compared. The article substantiates the innovative potential of the MPTM in the context of the Strategy for the Development of Education, as well as the development of human resources.

Key words: MPTM (motivational program-target management), methodology, management of education quality, human resources.

Методология мотивационного программно-целевого управления (далее – МПЦУ) созданная Иваном Кирилловичем Шалаевым, ее апробация и внедрение в образовательное пространство Алтайского края было передовым явлением российской управленческой науки

и практики конца XX – начала XXI вв. Формирование методологии и одноименной школы МПЦУ стало возможным благодаря многим объективным и субъективным обстоятельствам, сложившимся в конце 90-х годов XX столетия: отсутствие науки управления образованием как содержания системы профессиональной подготовке руководящих кадров системы российского образования, изменившиеся условия функционирования школы, неопределённость образовательной организации в плане социального заказа, конкуренции на рынке образовательных услуг, вхождение в Болонское соглашение, запрос системы образование на нововведения в области управления качеством, потребность в создании методики аттестации кадрового состава педагогических работников, потребность в развитии психологии управления и многое другое.

Ретроспективный анализ создания и внедрения МПЦУ позволяет проанализировать достоинства методологии, зафиксировать уровень достигнутых результатов в региональной системе образования, отдать дань почета и уважения Шалаеву И. К., выявить потенциал в контексте современного развития системы образования, Стратегии развития воспитания в Российской Федерации.

МПЦУ стало своеобразным сплавом идеи одного человека, поддержанных соратниками и единомышленниками, и готовности всего корпуса директоров школ региона к апробации и интенсивному внедрению передовых идей в области управления образованием, готовности к новым качественным изменениям на уровне личностного и управленческого развития.

Возникновение методологии МПЦУ было обусловлено потребностью соединения рационалистического и поведенческого направления в управленческой науке конца XX – начала XXI вв., а также интеграция мотивационного и программно-целевого подходов в единую систему с единой целостной технологией, способной решать управленческие задачи. Она представляла собой единую целостную метасистему с разработанной теорией и технологией [4, с. 5].

Данное новообразование явилось результатом скрупулёзного структурного и системного анализов имеющихся в отечественной и зарубежной практике теорий управления, моделей управленческих циклов. Возможность объединения двух глобальных направлений управленческой науки позволили Шалаеву И. К. разработать авторские высокопотенциальные элементы методологии, способствующие эффективному решению классических и актуальных задач психологии управления, обусловленные вызовами системы образования, прежде всего на региональном уровне. Введенные квалиметрические показатели концепции МПЦУ соотносились с основными измеряемыми параметрами и принципами современной концепции TQM (англ. тотальный менеджмент качества), что свидетельствовало о научной и практико-ориентированной достоверности методологии МПЦУ, научной обоснованности методик оценки как качества образования и управления качеством образования, так и оценки компетентностного уровня деятельности педагога и руководителя образовательной организации.

Следует отметить, главный тезис методологии МПЦУ заключался в том, чтобы управляемую систему перевести на более высокий качественный уровень, то есть управляемая системы должна быть основана на постоянном приросте знания [2, с. 10]. Данный тезис подразумевает большое количество нововведений. Прежде всего, это оптимизация руководящих и педагогических кадров в системе образования, кадровый рост педагогического состава через повышение квалификации и формирование новых компетенций, система аттестации педагогических работников и многое другое. Концепция опережала свое время и на практике показала высокий уровень эффективности.

Постулатом, идеологией развития современной системы российского образования является компетентностный подход как подход, обеспечивающий новое качество образования. Его структурные единицы являются параметрами измерения качества образования. Результатом образовательной деятельности на всех уровнях являются сформированность ключевых компетенций. Современные документы стратегического

планирования на федеральном уровне определяют образование в качестве национального приоритета, а стратегической целью государственной политики в области образования – повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина. Инструментами достижения данной стратегической цели являются: возрастание роли человеческого капитала как основного фактора экономического развития; повышения качества и доступности услуг в социальной сфере с ориентацией их на эффективное удовлетворение запросов и потребностей людей; формирование целостной системы воспроизводства кадров для научно-технологического развития страны. Современная система образования ориентирована на получение готового продукта – высококвалифицированного специалиста с оптимальным набором компетенций, необходимым для безадаптационного вхождения в профессиональную деятельность и удовлетворяющего запросы общества в специалисте как единицы экономического развития страны.

В качестве основополагающих компонентов концепции МПЦУ И. К. Шалаев выделяет группу компетенций, которые согласно законов: древа целей, социально-психологической стратегии социально-психологической тактики, раскрывают механизмы управления качеством образования, образуя мощную закономерную последовательность блоков компетенций, ориентированных на конечный результат [3].

Базой идентификации измеряемых параметров качества образования МПЦУ являются принципы и кластеры TQM, в основе которой нормы-образцы как единицы измерения. Именно они являются квалиметрическими показателями измерения качества образования и качества управления образованием. Пяти кластерам TQM соответствуют пять подструктур компетентностного подхода в МПЦУ: от конечного труда педагога и обучающегося, до реализации системы оценки качества образования [3, с. 14–18]. Следует отметить, что данные параметры идентичны современным компетенциям, прописанным в Профессиональном стандарте «Педагог»; показателям эффективности деятельности общеобразовательных организаций, отражающие эффективность воспитательной работы, показатели оценки эффективности воспитательной деятельности в образовательных организациях высшего образования, зафиксированные в «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [1]; «необходимым умениям» в Проекте Министерства труда и социальной защиты РФ «Об утверждении проекта профессионального стандарта «Руководитель образовательной организации» (подготовлен Минтрудом России 23.06.2016). В совокупности речь идет о комплексе измеряемых параметров, отражающих общеметодологические принципы теории управления качеством: ориентация на потребителя, лидерство руководителя, подход к системе как процессу; принятие решений; системный подход к управлению качеством; постоянно совершенствование как неизменная цель.

МПЦУ в результате многолетней опытно-экспериментальной работы на долгие годы стало региональной составляющей теории и практики управления образованием и определило новое направление психолого-управленческой науки и преобразования управленческой практики.

Инновационный потенциал МПЦУ подтвержден десятками докторских и кандидатских диссертаций, опытом руководителей образовательных организаций Алтайского края (более 80% школ), успешно реализующих принципы и технологию мотивационно программно-целевого управления, повышающих эффективность практики управления.

Анализ более 50 докторских и кандидатских диссертаций под руководством И. К. Шалаева позволил очертить проблемное поле исследований, выявить специфику объекта и предмета исследования и еще раз показать место методологии МПЦУ в научных изысканиях российской системы образования.

Теория мотивационно программно-целевого управления в представленных диссертациях рассматривается как методологическая основа изучения процесса или явления, либо используется как технология. В качестве объекта исследования выступает система

образования, система воспитания, система управления качеством, педагогические коммуникации и компетенции. Предметом исследования выступают: деятельность педагога, процесс формирования компетенции, процесс обучения, процесс самоопределения школьников, воспитание будущих педагогов, профессиональная деятельность педагога, правовая культура педагога, система воспитания школьников, совместная деятельность педагога и обучающихся, внутришкольное управление, управление образовательной организацией и др.

Это еще раз доказывает широту охвата изучаемых объектов исследований и дееспособность методологии МПЦУ к обоснованию научных изысканий в области педагогики.

В большинстве диссертационных работ в выдвинутых гипотезах речь идет о развитии и формировании предмета исследования посредством применения социально-психологической стратегии и тактики программно-целевого управления, способствующие повышению качества изучаемого предмета.

Анализ диссертационных исследований по специальности ВАК 13.00.00 (Общая педагогика, история педагогики и образования) и 13.00.08 (Теория и методика профессионального образования) 2019–2021 гг. в РФ показал, что в качестве объекта чаще всего рассматривается система обучения, дополнительное профессиональное образование, управление системой образования, процесс квалитетического мониторинга профессионального мастерства, профессиональное мировоззрение педагога и т.д. в редких случаях управление качеством образования.

Методологической основой современных исследований выступают деятельностный подход, системный, компетентностный, методология педагогического проектирования. На сегодняшний момент методология МПЦУ в силу объективных причин утратила свои позиции и статус актуальной в управлении образованием.

Важным достоинством МПЦУ является актуализация мотивационного подхода в управлении, доведение его до стартового уровня и интенсивная интеграция с программно-целевым подходом. Данное новообразование способствовало разработке специфических методов мотивационного управления, позволяющие руководителям школ решать актуальные задачи управления через создание мощного мотивационного поля и вовлечение в данное поле педагогического коллектива.

Руководители образовательных организаций, прошедшие обучение в рамках МПЦУ, использовали большой пакет инструментов, кейсы, технологии для повышения эффективности организации, в том числе моделировали и применяли стимульные ситуации, побуждающие педагогов к постановке и достижению значимых целей, решение которых повышало результативность учебно-воспитательного процесса, имидж организации в целом.

Организация деятельности школ в рамках методологии МПЦУ позволило многим образовательным учреждениям Алтайского края реализовать проекты модернизации и реформирования учебно-воспитательного процесса и выйти на новый качественный уровень развития (Гимназия № 42, Гимназия № 40, Гимназия № 79 г. Барнаула, Озерская средняя школа Тальменского района Алтайского края). Сегодня эти образовательные организации являются флагманами системы образования региона.

Особое значение теория МПЦУ играет в области воспитания подрастающего поколения. Ее инновационный потенциал заключается в разработанной Шалаевым И. К. и его соратниками «Система контроля и оценки личностных достижений обучающихся» на основе гуманистической парадигмы образования, а также особом отношении к обучающимся, включённым в ситуацию «диалога» с учителем»; целенаправленной работе педагогического коллектива по формированию социально-ответственного выпускника, мотивированного к обучению, достижению поставленных целей, со сформированным нравственным сознанием, активной жизненной позицией, интеллектуальной гибкостью, креативностью, с высоким уровнем адаптированности к социальным изменениям и готовности к непрерывному самообразованию. Разработанная и апробированная «Система

контроля и оценки личностных достижений обучающихся» была направлена на создание условий для роста личных достижений обучающихся, способствовала развитию мотивации у обучающихся и ориентации их на успех. В контексте развития современного российского образования и приоритетности воспитательных процессов в образовании на всех уровнях данная система контроля личных достижений позиционирует свой потенциал, отвечающий запросам современного российского общества и увеличивающейся в геометрической прогрессии потребностям обучающихся в ситуации успеха.

Эффективность применения технологии МПЦУ при принятии управленческих решений доказана многолетним опытом. Логика процесса управления: «хочу–могу–делаю–получаю», способна решать самые сложные и разнообразные задачи в системе вертикального и горизонтального управления. Сегодня данный процесс управления лежит в основе проектного подхода и проектного мышления, определяющего специфику деятельности человека XXI века, и корреспондируется со многим современным зарубежным концепциям личностного развития и менеджмента.

Методология МПЦУ имеет глубокий потенциал, раскрывающий ресурсы творческого саморазвития и профессионального роста, формирующий разнообразные инновации в различных сферах деятельности, моделирующий технологические новые продукты. Данная методология (ее элементы) может быть применима для развития человеческих ресурсов в различных областях труда, на современном этапе развития экономики способна решать ключевые межотраслевые задачи управления.

Библиографический список

1. Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» : [сайт]. Дата обновления 10.04.2021. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/ (дата обращения: 10.04.2021).
2. Шалаев, И. К. Региональная составляющая теории и практики управления образованием : монография / И. К. Шалаев. – Барнаул : АлтГПУ, 2012. – 193 с.
3. Шалаев, И. К. Создание МПЦУ и дальнейшее его развитие как региональной составляющей теории и практики управления образованием: учебно-методическое пособие / И. К. Шалаев. – Барнаул : АлтГПА, 2013. – 87 с.
4. Шалаев, И. К. Воспоминания об истории развития системы дополнительного образования в Алтайской государственной педагогической академии : науч. очерк: в 2 ч. / И. К. Шалаев, Л. А. Церникель, Л. А. Веретенникова. – Барнаул, 2013. – Ч.2. – 98 с.

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел 1. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- Абрамкин Г.П. П. М. Эрдниев – основоположник методической системы укрупненных дидактических единиц (УДЕ) как составной части педагогики сотрудничества.....3
- Головеева Л.Ю., Косач Е.В., Лэлбуки как средство повышения мотивации в процессе обучения.....8
- Иванова М.М. Использование метода проектов в профессиональной подготовке бакалавров Института физической культуры и спорта.....13
- Иванова М.М., Абрамкин О.А. Военно-патриотическое воспитание старшеклассников во внеурочной деятельности (на примере подготовки к пятидневным сборам).....20
- Носонов Р.Г. Научно-исследовательская работа в АлтГПУ в годы Великой Отечественной войны.....28
- Островских И.Н., Миронычева С.В. Мотив встречи в романе Ф.М. Достоевского «Идиот»: литературоведческий и методический аспект.....33

Раздел 2. ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

- Калашников А.А., Афанасьев П.А. Управление хозяйством Алтайского округа накануне февральской революции.....41

Раздел 3. ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- Безрукова Н.Н., Старунский А.С. Передача культурно-специфической информации в туристическом дискурсе в процессе перевода в паре языков английский-русский.....48
- Голубев А.Е., Примак С.С. Особенности систем аудиовизуального перевода на примере YOUTUBE CLOSED CAPTIONS.....52
- Коротких Ж.А., Захарова П.С. Культурологические и лингвистические особенности социальной рекламы в Австралии.....57
- Краева В.Ю., Исмаилова Н.А. Сопоставительный анализ употребления имен существительных в качестве наименования человека при обращении в русском и азербайджанском языках.....65
- Мельникова А.П., Андреева О.С. Проблема передачи прецедентных феноменов при переводе анимационных фильмов для детей.....70
- Небольсина М.С., Силкина К.С. Полиситуативный анализ семантики глагола (на примере русского глагола приучать).....75
- Примак С.С., Фартышева К.Д. Особенности дублирования и субтитрирования при переводе кинотекста.....79
- Сафонова А.А., Коротких Ж.А. Прецедентные высказывания в англоязычной рекламе.....84

Шевченко Л.Л., Некрасова К.С., Средства выражения комического и их национально-культурная специфика (на материале произведений Хелен Фильдинг).....90

Щербакова Е.К., Заюкова Е.В. Особенности передачи средств описания феномена BREXIT с английского языка на русский.....94

**Раздел 4. МАТЕРИАЛЫ XIII МЕЖРЕГИОНАЛЬНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ
КОНФЕРЕНЦИИ ИМ. И.К. ШАЛАЕВА «УПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫМИ
ПРОЦЕССАМИ В ОБРАЗОВАНИИ: ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ
МЕНЕДЖЕРА СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ
ОРГАНИЗАЦИОННОМ КОНТЕКСТЕ»**

Баева Е.В. Профессиональное развитие менеджера образования: современные вызовы.....100

Давыдова О.И. Руководитель в системе управления современным образовательным пространством дошкольной образовательной организации.....104

Егорова Т.Ю. Проблемы подготовки управленческих кадров для системы дополнительного образования.....110

Калинюк Ю.В., Смышляева Л.Г. Непрерывное профессиональное развитие рабочих кадров региона в формате кластерно-сетевого взаимодействия: управленческий аспект.....115

Кохан Н.В. Инновационная деятельность как ресурс профессионального развития менеджера образования.....120

Кулаева Ю.Б., Баева Е.В. Организационно-педагогические условия подготовки современного руководителя образовательной организации.....125

Новичихина Н.В., Баева Е.В. Формирование методической компетентности педагога дополнительного образования как условие эффективного развития регионального модельного центра Алтайского края.....130

Шамарина Е.В. Методология МПЦУ как региональная составляющая теории и практики управления образованием: ретроспективный анализ и инновационный контекст.....137

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов.

Научный журнал

Педагогическое образование на Алтае

• 2021 • № 1 •

Адрес редакции и издателя:
656031, Алтайский край, г. Барнаул, ул. Молодежная, д. 55